

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem v
předškolním věku

Development of language competencies of children with different mother
language in preschool

Bc. Michaela Starková

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Marie Komorná

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 23. 7. 2020

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Marii Komorné za odborné vedení, trpělivost, vstřícný přístup a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat také zúčastněným dětem a zaměstnancům zařízení, ve kterém výzkumné šetření probíhalo.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku v běžné mateřské škole. Teoretická část práce je zaměřená na vymezení základní terminologie a zmapování problematiky dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole na základě analýzy odborné literatury. Předmětem empirické části práce je diagnostika jednotlivých jazykových rovin a individuální příprava pro vstup do základní školy u konkrétního dítěte s odlišným mateřským jazykem. Empirická část je zpracována formou případových studií. Šetření bylo realizováno ve vybrané mateřské škole, kde došlo ke zhodnocení úrovně jazykových kompetencí u sedmi dětí-cizinců v předškolním věku a k následnému srovnání výsledků testů po šesti měsících. Cílem diplomové práce bylo analyzovat úroveň jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem, identifikovat jejich komunikační obtíže v jednotlivých jazykových rovinách, najít vhodné metody a postupy pro práci s těmito dětmi a zhodnotit přínos pravidelné individuální intervence. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že se u všech sledovaných dětí s odlišným mateřským jazykem objevují komunikační obtíže ve všech jazykových rovinách. Výsledky kontrolní diagnostiky pak jasně ukazují, že individuální intervence zaměřená na podporu českého jazyka má svůj opodstatněný význam a že došlo k výraznému prohloubení jazykových znalostí u všech sledovaných dětí. V závěru šetření jsou uvedena i doporučení pro praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dítě s odlišným mateřským jazykem, dítě-cizinec, předškolní věk, mateřská škola, jazykové kompetence, komunikace, diagnostika

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the development of language competencies by children with different mother language in preschool age in a regular kindergarten. The theoretical part of the work is focused on defining the basic terminology and mapping the issues of a child with a different mother language in kindergarten based on the analysis of professional literature. The subject of the empirical part of the work is the diagnosis of individual language levels and individual preparation for entering primary school for a specific child with a different mother language. The empirical part is processed in the form of case studies. The survey was conducted in a selected kindergarten, where the level of language competences of seven children-foreigners of preschool age was evaluated and the results of tests after six months were subsequently compared. The aim of the diploma thesis was to analyze the level of language competencies in children with different mother language, identify their communication difficulties in individual language levels, find suitable methods and procedures for working with these children and evaluate the benefits of regular individual intervention. The results of the research show that all monitored children with a different mother tongue have communication difficulties at all language levels. The results of the control diagnostics then clearly show that the individual intervention aimed at supporting the Czech language has its justified significance and that there was a significant deepening of language skills in all monitored children. At the end of the survey, recommendations for practice are given.

KEYWORDS

Child with different mother language, child-foreigner, preschool age, kindergarten, language competences, communication, diagnostics

Obsah

Úvod.....	8
1 Vymezení základních terminologických pojmů	10
1.1 Řeč.....	10
1.2 Jazyk.....	10
1.3 Komunikace	11
1.4 Komunikační kompetence.....	12
1.5 Narušená komunikační schopnost.....	12
1.6 Mateřský jazyk	13
1.7 Cizí versus druhý jazyk.....	14
1.8 Bilingvismus	15
1.9 Přepínání a míchání kódů.....	15
2 Vývoj řeči předškolního dítěte.....	17
2.1 Ontogeneze dětské řeči	17
2.2 Komunikační kompetence dítěte v předškolním věku	18
2.3 Jazykové roviny	19
2.4 Školní zralost a připravenost.....	21
3 Vzdělávání dětí-cizinců v mateřské škole	24
3.1 Dítě s odlišným mateřským jazykem	24
3.2 Adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem.....	24
3.3 Multikulturní výchova.....	25
3.4 Legislativní zajištění vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.....	27
3.5 Inkluzivní vzdělávání	28
3.6 Jazyková podpora v mateřské škole	29
3.7 Možnosti práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem.....	30
4 Dítě s odlišným mateřským jazykem v běžné mateřské škole.....	34
4.1 Cíle a metodologie šetření.....	34
4.2 Výzkumný vzorek	35
4.3 Průběh šetření.....	36
4.4 Vlastní šetření.....	39
4.4.1 Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 1 - Alex.....	39

4.4.2	Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 2 - Amélie.....	45
4.4.3	Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 3 - Daniel.....	51
4.4.4	Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 4 - Diana.....	57
4.4.5	Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 5 - Katarina.....	63
4.4.6	Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 6 - Maria.....	69
4.4.7	Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 7 - Richard.....	75
4.5	Výsledky šetření.....	81
Závěr		89
Seznam použitých zdrojů.....		90
Seznam použitých příloh		93

Úvod

Diplomová práce se zabývá rozvojem jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku.

Dítě s odlišným mateřským jazykem stejně jako kterékoliv jiné dítě potřebuje ke své úspěšné adaptaci do běžné mateřské školy individuální a citlivý přístup. Zásadní roli při začlenění těchto dětí hraje osobnost pedagoga, který by se měl snažit pro dítě vytvářet stimulační prostředí, motivovat ho k zapojování do řízené činnosti, ale také ke komunikaci a hře se svými vrstevníky. V případě dětí s odlišným mateřským jazykem má kromě toho zcela klíčový význam i individuální jazyková podpora.

Hlavním cílem této diplomové práce je analyzovat úroveň jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem, identifikovat jejich komunikační obtíže v jednotlivých jazykových rovinách, najít vhodné metody a postupy pro práci s nimi a zhodnotit přínos pravidelné intervence.

Diplomová práce obsahuje čtyři kapitoly. První tři jsou teoretické a čtvrtá pak praktická.

Teoretická část diplomové práce je vypracována formou analýzy odborné literatury a komparace různých informačních zdrojů a je rozdělena do tří kapitol. První z nich se zaměřuje na vymezení základní terminologie související s problematikou dítěte s odlišným mateřským jazykem. Druhá kapitola se věnuje vývoji řeči předškolního dítěte. Je zde popsána ontogeneze dětské řeči, komunikační kompetence dítěte v předškolním věku, definovány jednotlivé jazykové roviny a vymezen pojem školní zralost. Třetí kapitola se zabývá vzděláváním dětí-cizinců v mateřské škole, především jejich adaptací, legislativním zajištěním vzdělávání, jazykovou podporou a možnostmi práce s nimi.

Předmětem praktické části práce je diagnostika jednotlivých jazykových rovin a individuální příprava pro vstup do základní školy u konkrétního dítěte s odlišným mateřským jazykem. Praktická část má kvalitativní charakter a je zpracována formou případových studií.

Výzkumné šetření bylo realizováno v jedné konkrétní mateřské škole, kde proběhlo hodnocení úrovně jazykových kompetencí dětí-cizinců a následné srovnání výsledků testů po šesti měsících.

Výzkumný vzorek byl tvořen sedmi dětmi v předškolním věku, které navštěvují předškolní třídu ve vybrané mateřské škole a účastní se jazykového kurzu pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Poznatky jsou vyhodnoceny v závěru výzkumného šetření, kde jsou uvedena i doporučení pro praxi.

1 Vymezení základních terminologických pojmů

1.1 Řeč

Klenková (2006) definuje řeč jako specificky lidskou schopnost, která člověku umožňuje vědomě užívat jazyk jako komplexní systém symbolů a znaků ve všech jeho podobách. Prostřednictvím řeči lze vyjadřovat veškeré naše pocity, myšlenky a přání. Přestože se s touto schopností nerodíme, přicházíme na svět s určitými předpoklady, které rozvíjíme až v okamžiku, kdy se vstupujeme do jazykové interakce okolím.

Čermák (2011) podobně jako Klenková (2006) považuje řeč za obecnou schopnost jazyka umožňující jeho fungování a užívání, tedy realizaci v mluvě.

Podle Klenkové (2006) není řeč záležitostí pouze mluvních orgánů, ale je velmi úzce spjata s činností mozku a jeho hemisfér, tedy s kognitivními procesy a myšlením. Na základě toho lze od sebe odlišit zevní a vnitřní řeč. Zevní řeči (mluvou či mluvenou řečí) chápeme schopnost člověka užívat sdělovací prostředky produkované mluvidly. Vnitřní řeč pak představuje chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek prostřednictvím slov, a to jak verbálně, tak i graficky. Řeč má dvě složky, a to motorickou (expresivní, výrazovou) a symbolickou (percepční, vnímavou).

Abychom však mohli řeč adekvátně používat, musíme se nejprve seznámit s daným jazykovým systémem neboli jazykem.

1.2 Jazyk

Čechová (2000) popisuje jazyk jako soustavu dorozumívacích prostředků znakové povahy a pravidel jejich užití za účelem vzniku smysluplných jazykových projevů. Jazykový projev neboli komunikát pak definuje jako komplexní jazykový útvar, který se zpravidla skládá z komunikačních jednotek, výpovědí. Výpověď je komunikační jednotka, která plní určitou komunikační funkci (sdělení, otázka, rozkaz, přání apod.), je zpravidla nějak intonačně nebo graficky zakončena. Někdy může výpověď stát i sama o sobě (např. pozdrav), ale obvykle spolu s jinými výpověďmi komunikát jen spoluvytváří.

Dle Čermáka (2011) je jazyk systém, který slouží ke kódování a dekódování sdělované informace. Jazyk rozděluje podle kódu komunikace na přirozený, umělý a parajazyk. Termínem parajazyk Čermák (2011) míní souhrn neverbálních prostředků, jako jsou například gesta, mimika tváře, intonace aj.

Slowík (2007) pojmem jazyk označuje soubor sdělovacích prostředků užívaných v rámci konkrétní sociální skupiny.

1.3 Komunikace

Dle Lechty (1990) patří komunikační schopnost k nejdůležitějším lidským schopnostem a popisuje ji jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.

Čermák (2011) definuje komunikaci jako přenos informací mezi dvěma účastníky prostřednictvím určitého signálního systému znaků neboli kódu, jde především o zapojování přirozeného jazyka a jeho znaků (slov).

Klenková (2006) uvádí, že komunikace je jednou ze základních lidských potřeb, protože napomáhá k utváření a posilování vztahů mezi lidmi. Přenos informací je potom ovlivňován subjekty, které se na komunikaci podílejí. (Klenková, 2006)

Dle Bendové (2011) dochází při procesu výměny informací ke střídání rolí komunikátora a komunikanta. Komunikátor je ten, který komunikaci iniciuje, tedy něco sděluje. Termín komunikant pak označuje toho, kdo konkrétní obsah sdělení přijímá a reaguje na něj. Obsah sdělení je odborně nazýván komuniké.

Komunikace je dle Škodové a Jedličky (2007) neustálá aktivita, která probíhá od narození až do smrti, každý člověk totiž komunikuje se svým okolím už jen svou vlastní existencí.

Komunikaci dělíme na verbální a neverbální. Verbální (slovní) komunikace představuje veškeré komunikační procesy, které jsou realizované ve formě mluvené či psané řeči. V případě neverbální (nonverbální, neslovní) komunikace využíváme prostředky mimoslovní. Neverbální komunikační kódy mohou být doprovodným jevem slovní komunikace, ale mohou také tvořit plnohodnotné jazykové jednotky. V případě neverbální

komunikace se rozlišují vokální nebo paralingvistické fenomény, které zahrnují kvalitu hlasu a způsob mluvení, a nevokální nebo extralingvistické fenomény, k nimž řadíme například mimiku, gestiku, haptiku, posturiku či udržování očního kontaktu. (Klenková, 2006)

1.4 Komunikační kompetence

Kocurová (2002) definuje komunikační kompetenci jako schopnost užití jazykových prostředků v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely.

Šebesta (1999) chápe komunikační kompetenci jako soubor všech mentálních předpokladů, díky kterým je člověk schopný komunikovat, tzn. uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich. Mezi předpoklady řadí ovládání jazyka přirozeného i dalších jazyků, interakční dovednosti (hledání adekvátních komunikačních prostředků a postupů s ohledem na situaci či prostředí) a kulturní znalosti (znalost sociální struktury, hodnot a postojů, kognitivních map a schémat).

Podle Šebesty (2014) patří mezi čtyři základní řečové dovednosti poslech, mluvení, čtení a psaní. Mluvení a psaní považujeme za aktivní neboli produktivní řečové dovednosti, poslech a čtení pak za dovednosti pasivní. Čtení a psaní se pojí s užíváním vizuálního média, kdežto mluvení a poslech s užíváním zvukového média.

S termínem komunikativní kompetence se taktéž setkáváme v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) – viz kapitola 2.2.

1.5 Narušená komunikační schopnost

Lechta (2003, s. 17) říká, že „komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“

Dle Klenkové (2006) se může se jednat o narušení roviny foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické i pragmatické, kterými se podrobněji zabývá kapitola 2.3.

Podle Bendové (2011) vyjma jednotlivých jazykových rovin lze posuzovat narušení komunikační schopnosti rovněž z hlediska mluvené (verbální), písemné (grafické) a neverbální formy komunikace či z hlediska průběhu komunikačního procesu, kdy může být narušena jak složka expresivní (produkce řeči), tak i receptivní (porozumění řeči).

Vrbová (2015) uvádí, že narušení komunikační schopnosti se může objevovat v podobě lehkých odchylek v artikulaci až po úplnou ztrátu schopnosti komunikovat. Projevit se může v kterémkoliv věku – od obtíží při osvojování řečových schopností až po poruchy komunikace v dospělém věku. Jedinec, u kterého se narušená komunikační schopnost vyskytuje, si tuto skutečnost mnohdy ani nemusí uvědomovat. Narušení může být dominantním projevem nebo symptomem jiného dominantního postižení.

Klenková (2006) udává, že narušenou komunikační schopnost můžeme dělit z hlediska časového na prenatální (před narozením), perinatální (během porodu) a postnatální (po narození). Z hlediska lokalizačního se za nejčastější příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti považují genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, poškození efektorů, působení nevhodného, nestimulujícího prostředí nebo narušení sociální interakce.

Vrbová (2015) uvádí, že v posledních letech se do škol dostává čím dál větší množství žáků s jiným než českým mateřským jazykem. U nich nelze sice mluvit o narušení komunikační schopnosti v pravém slova smyslu, projevují se však u nich značné obtíže v oblasti porozumění, slovní zásoby i gramatiky a řada z nich vyžaduje logopedickou intervenci a podpůrná opatření.

1.6 Mateřský jazyk

Šebesta (2014) definuje mateřský nebo také rodný jazyk jako jazyk osvojený v raném dětství, užívající se v rodině nebo v zemi, kde dítě vyrůstá. Jedná se většinou o první jazyk, které si dítě osvojí, proto se často označuje jako první a ostatní jazyky pak jako druhé nebo cizí. S termínem rodný jazyk se pojí též označení rodilý mluvčí, což je osoba, která si daný jazyk osvojila v dětství a plynule jej užívá včetně gramatických náležitostí.

Nový encyklopedický slovník češtiny (dále NESČ, 2017) dodává, že mateřský jazyk je ten, kterým se člověk sám identifikuje. Někteří lidé mohou mít dva i více mateřských jazyků.

Skutnabb-Kangasová (in Kropáčová, 2006) vymezuje čtyři kritéria, prostřednictvím kterých lze mateřský jazyk definovat:

1. kritérium původu – jazyk, který používá osoba nejvíce se podílející na výchově; jazyk, který se jedinec naučil jako první
2. kritérium kompetence – jazyk, který mluvčí ovládá nejlépe
3. kritérium používání – jazyk, který jedinec používá nejvíce
4. kritérium identifikace – ten, kterým se jedinec identifikuje

1.7 Cizí versus druhý jazyk

Cizím jazykem se podle Šebesty (2014) míní jazyk, který není rodným, úředním nebo vyučovacím jazykem, ale učíme se ho za účelem komunikace s cizinci či pochopení cizojazyčných textů.

Oproti tomu druhý jazyk pak definuje Šebesta (2014) jako jakýkoliv jazyk, kterému se učíme po osvojení rodného jazyka a který odkazuje k jazyku, který má značný význam v určité oblasti, například se jedná o jazyk nezbytný pro fungování v dané společnosti.

NESČ (2017) uvádí, že rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že u osvojování cizího jazyka se mluvčí jazyk učí ve své vlasti, např. v rámci školní nebo mimoškolní jazykové výuky, zatímco při osvojování druhého jazyka se mluvčí nachází v zemi, kde se tento jazyk užívá v běžné komunikaci.

V souvislosti s osvojováním jazyka Šebesta (2014) zmiňuje rovněž pojem cílový jazyk, kterým označujeme jazyk, který se učíme nebo do něhož překládáme v protikladu k našemu rodnému jazyku neboli k jazyku výchozímu (zdrojovému).

1.8 Bilingvismus

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2009) definuje pojem bilingvismus neboli dvojjazyčnost jako druh komunikační kompetence, která mluvčím umožňuje realizovat různé komunikační záměry pomocí prvního i druhého jazyka.

Termínem dětský bilingvismus pak Průcha (2011) označuje jazykovou vybavenost dítěte, které si před zahájením povinné školní docházky osvojí dva jazyky na přibližně stejné úrovni, jako si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk. Bilingvní vybavenost vzniká nejčastěji buď již od narození na základě souběžného osvojování dvou jazykových inputů, nebo změnou prostředí v určitém věku dítěte, kdy na něj začne působit input druhého jazyka.

Šebesta (2014) uvádí, že pokud mluvčí užívá všechny své jazyky na podobné úrovni, jedná se o bilingvismus vyrovnaný. V rámci psycholingvistiky lze vyčlenit zejména dva typy bilingvismu. Když si dítě osvojuje oba jazyky současně již od narození, mluvíme o bilingvistu simultánním. Pokud si druhý jazyk osvojuje až po ovládnutí prvního jazyka, jedná se o bilingvismus sekvenční.

Dle Průchy (2011) se můžeme také setkat s pojmy trilingvismus či multilingvismus, pokud jedinec ovládá tři nebo více jazyků.

Bilingvní výuka pak dle Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2009) představuje výuku zaměřenou na vytvoření komunikačních kompetencí v jiném než v mateřském jazyce.

1.9 Přepínání a míchání kódů

Podle Šebesty (2014) je kontakt dvou či více jazyků zpravidla spjatý s jejich vzájemným působením. Mezijazykový vliv neboli vliv jednoho jazyka při učení se druhému se může projevit ve všech jazykových rovinách a může být pozitivní i negativní. Pozitivním jevem je vzájemná srozumitelnost, která vzniká jednak díky tzv. kognátům, což jsou příbuzná slova napříč jazyky, jednak díky výpůjčkám, což jsou slova přejatá z jiného jazyka. Negativní transfer se pak označuje jako interference. Poměrně častým jevem bývá také přepínání nebo míšení kódů.

Kropáčová (2006) označuje přepínání kódů (Code-Switching) za situaci, při které dvojjazyčný mluvčí přechází z jednoho jazyka do druhého v rámci výrazu, věty či promluvy,

příčemž slova ve druhém jazyce zůstávají v původním tvaru, neupravují se tvarově ani zvukově. Míchání kódů (Code-Mixing) dle autorky představuje situaci, kdy se výrazy nebo jejich části přizpůsobují tvarově i zvukově druhému jazyku.

Linhartová a Loudová Stralczynská (2015) upozorňují na to, že při míchání jazyků není dobré dítě napomínat, ale naopak je žádoucí mu nabídnout alternativní odpověď v daném jazyce. V rámci rodiny pak doporučují striktně od sebe oba jazyky odlišovat. Důvody přepínání jazykových kódů autorky spatřují v tom, že dítě nemá k dispozici výraz v jednom jazyce či je pro něj obtížně vyslovitelný, výraz lépe vystihuje to, co chce aktuálně vyjádřit, dítě je nesoustředěné, chce se distancovat vůči jednomu jazykovému prostředí nebo chce vyjádřit svou příslušnost ke skupině.

2 Vývoj řeči předškolního dítěte

2.1 Ontogeneze dětské řeči

Čermák (2011) vymezuje ontogenezi jazyka jako chronologicky uspořádaný proces, prostřednictvím kterého jedinec nabývá jazyka, učí se ho, popřípadě ho i ztrácí.

Podle Chomského (in Čermák, 2011) je nabývání jazyka geneticky podmíněné, děti se už rodí se speciální jazykovou schopností, učí se ten jazyk, který na ně působí, a jazyková pravidla si osvojují automaticky.

Učení se jazyku pak dle Čermáka (2011) představuje vědomý proces studia gramatických pravidel dalšího jazyka.

Stadia ontogeneze řeči nemají v literatuře jednotné členění, můžeme se setkat s různými druhy klasifikací.

Například Lechta (2003) rozlišuje pět vývojových fází, a to pragmatizaci, která probíhá do konce prvního roku věku dítěte, sémantizaci, které trvá od prvního do druhého roku života, poté následuje období lexémizace, na které mezi třetím a čtvrtým rokem navazuje období gramatizace, posledním obdobím je období intelektualizace.

Bytešníková (2007) stadia vývoje řeči dělí na tzv. preverbální období, probíhající v průběhu prvního roku života dítěte, a na vlastní vývoj řeči, který nastupuje u intaktního dítěte kolem prvního roku života. K předřečovým projevům řadí křik, pudové a napodobující žvatlání. Mezi desátým a dvanáctým měsícem života nastupuje stadium rozumění řeči, kdy sice ještě dítě nechápe pravý význam slov, ale zvukový projev asociuje s konkrétní situací.

Teprve kolem prvního roku života můžeme začít hovořit o počátcích vlastního vývoje řeči, který Sovák (in Bytešníková, 2007) dělí do šesti vývojových stadií. Prvním stadium nastává po prvním roce a nazývá se emocionálně volní, kdy dítě začíná používat první slova plnící funkci věty a vyjadřující jeho pocity a přání. Většinou se jedná o neskloňná slova jednoslabičná či vzniklá opakováním slabik, nejčastěji se v tomto věku v dětské řeči vyskytují podstatná jména v prvním pádě, slovesa v infinitivu a onomatopoická citoslovce. Mezi rokem a půl a druhým rokem nastupuje egocentrické stadium vývoje řeči, které představuje tvoření jednoduchých dvojslovných vět a prvních otázek typu „Co je to?“ nebo

„Kdo je to?“. Poté následuje stadium asociačně reprodukční, kdy dítě reprodukuje jednoduché asociace pomocí přenášení konkrétních výrazů na podobné jevy. Mezi druhým a třetím rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči, kdy se dítě snaží čím dál více komunikovat s dospělými a prostřednictvím řeči dosahovat svých cílů. Kolem třetího roku života nastupuje stadium logických pojmů, během něhož dochází k osvojování náročných myšlenkových operací, zevšeobecňování pojmů, pojmenovávání základních předmětů. Kolem tří a půl let přichází tzv. druhý věk otázek typu „Proč?“ a „Kdy?“. O období na přelomu třetího a čtvrtého roku hovoříme jako o stadiu intelektualizace řeči, které pokračuje až do dospělosti. V tomto období se tříbí celkový jazykový projev, rozšiřuje aktivní i pasivní slovní zásoba, zpřesňuje se obsah slov i gramatické formy.

2.2 Komunikační kompetence dítěte v předškolním věku

Předškolní období je dle Vágnerové (2012) věkem hry a přípravy na školu a trvá od tří do šesti až sedmi let, v závislosti na době nástupu do školy.

Podle Bytešníkové (2007) je úkolem předškolních pedagogů a rodiny před nástupem do školy u dítěte rozvíjet komunikační kompetence tak, aby komunikace nevykazovala žádné závažné deficity. Každá mateřská škola přitom vychází při vytváření školního vzdělávacího programu z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který stanovuje jednotlivé klíčové kompetence.

RVP PV (2018) vymezuje klíčové kompetence jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince, které vycházejí z hodnot přijímaných společností.

Dle RVP PV (2018, s. 11–12) jsou pro etapu předškolního vzdělávání považovány za klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

Předpokládá se, že dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, by v oblasti komunikativní kompetence mělo:

- samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi ve vhodně formulovaných větách, rozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog;
- dokázat vyjadřovat své prožitky a pocity různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);
- domlouvat se gesty i slovy, rozlišovat některé symboly;
- komunikovat v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými;
- ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní;
- průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat;
- využívat informativní a komunikativní prostředky;
- vědět, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky; mělo by mít vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

Podle Bednářové a Šmardové (2010) je úroveň komunikačních schopností výsledkem dlouhodobého zrání a učení. Vývoj řeči je ovlivněn vývojem hrubé a jemné motoriky, sluchovým a zrakovým vnímáním, ale také řadou vnějších faktorů, jako je například sociokulturní úroveň rodiny, úroveň řečového prostředí, výchovný styl, nedostatek i nadbytek podnětů.

Bartoňová, Bytešníková a Vítková (2012) uvádějí, že při rozvoji komunikačních kompetencí má zásadní roli dostatek adekvátních komunikačních podnětů, připravenost prostředí, komunikační vzor pedagogických pracovníků a rodičů, zaměření se na rozvoj řeči ve všech jazykových rovinách, využívání rozmanitých prostředků, vytváření gramotnostně podnětného prostředí, podporování vzájemné komunikace s dětmi i dospělými a vzájemná spolupráce rodiny a mateřské školy.

2.3 Jazykové roviny

Jak již bylo výše uvedeno, přirozený řečový projev jedince hodnotíme z hlediska čtyř jazykových rovin.

V první řadě posuzujeme rovinu foneticko-fonologickou, která se zahrnuje diferenciací hlásek a jejich výslovnost. Schopnost diferenciovat jednotlivé hlásky jazyka se

rozvíjí již v kojeneckém věku, schopnost fonematické diferenciaci hlásek (rozlišování podobně znějících hlásek) se pak začíná objevovat okolo 4. roku. Do pěti let se považuje vadná výslovnost za fyziologickou, do sedmi mluvíme o tzv. prodloužené fyziologické patlavosti. V pozdějším věku se nesprávná výslovnost považuje za patologickou, hovoříme o ní jako o dyslalii. (Klenková, 2006)

Podle Bednářové a Šmardové (2010) zjišťujeme u předškolního dítěte výslovnost, artikulační obratnost a případná další specifika v oblasti komunikace, jako například narušení plynulosti řeči. Dítě potřebuje pro správnou výslovnost rozlišovat jednotlivé hlásky a jejich správné a nesprávné znění. Po šestém roce, nejdéle však v osmi letech, by mělo dítě zvládnout diskriminaci všech hlásek.

Suchánková (in Doleží, 2015) uvádí, že spolu s vyvozováním jednotlivých hlásek je zapotřebí u dítěte rozvíjet také hrubou a jemnou motoriku, hlavně pak grafomotoriku a vizuomotoriku. Důležitou součástí je nácvik správného dýchání a pohyblivosti jazyka, čelistí a rtů.

Klenková (2006) dodává, že deficity ve výslovnosti se mohou poté projevit i při nácviku psaní a čtení, proto je nutné zahájit co nejdříve logopedickou intervenci, ideálně před zahájením povinné školní docházky.

Lexikálně-sémantická rovina jazyka se potom soustředí na aktivní a pasivní slovní zásobu dítěte. Hodnotí se, zda dítě dokáže porozumět sdělení, výkladu či vyprávění, spontánně vyprávět a využívá k tomu významově nadřazených a podřazených slov, antonym, synonym a homonym. (Klenková, 2006)

Dítě by mělo před nástupem do školy chápat jednoduché pokyny a reagovat na ně odpovídajícím způsobem, účastnit se běžného dialogu, smysluplně popisovat obrázky, situace, události, líčit příběhy a užívat adekvátní pojmy nadřazené a podřazené, synonyma, antonyma a homonyma. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Bednářová a Šmardová (2015) uvádějí, že porozumění řeči (perceptivní složka řeči) se rozvíjí kolem desátého měsíce života, kdy dítě začíná reagovat na pokyny motorickou reakcí. Vyjadřování (expresivní složka řeči) se začíná projevovat až po prvním roce.

Morfologicko-syntaktická rovina představuje gramatickou stránku řeči. Dítě by před nástupem do školy mělo znát a aktivně užívat veškeré slovní druhy, mluvit v souvislých větách a souvětích a v jeho řeči by se neměly objevovat dysgramatismy. (Klenková, 2006)

Podle Bednářové a Šmardové (2010) považujeme dysgramatismy do čtyř let věku dítěte za fyziologické. U dítěte před nástupem do školy sledujeme jeho spontánní řečový projev, zda mluví ve větách, souvětích, užívá jednotlivé slovní druhy, všímáme si také ohýbání slov (skloňování, časování) a stavby vět.

Pragmatická rovina představuje užití řeči v sociálním kontextu. Jedná se o dovednost, kdy jedinec dokáže prostřednictvím řeči dosahovat konkrétního cíle, formulovat své vnitřní myšlenky, dojmy, prožitky, pocity a přání, vylíčit situaci, vést dialog s dalšími osobami. Součástí této oblasti jsou i prostředky neverbální komunikace, jako jsou gesta, mimika či oční kontakt. (Klenková, 2006)

U dítěte před zahájením školní docházky podle Bednářové a Šmardové (2010) sledujeme, zda dokáže nenuceně zahájit mluvní styk, účastnit se dialogu, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se. Dítě předškolního věku by mělo dokázat říct své jméno i příjmení, svůj věk a adresu. Při hodnocení řečového projevu se také soustředíme na oční kontakt a další prvky neverbální komunikace.

Suchánková (in Doleží, 2015) uvádí, že vývoj řeči a jazyka je ovlivňován množstvím dalších činitelů, jako je například úroveň motorických schopností, zrakového a sluchového vnímání, myšlení, vrozené nadání pro jazyk či sociální prostředí, proto je potřeba se v souvislosti s rozvojem jazyka ať už mateřského, nebo i cizího zaměřit také na tyto aspekty, obzvláště pak na rozvoj zrakového a sluchového vnímání dětí. Zraková i sluchová percepce je klíčová pro pozdější diferenciaci hlásek a písmen, tedy jak pro mluvenou, tak i psanou formu jazyka.

2.4 Školní zralost a připravenost

Začátek povinné školní docházky představuje významný životní mezník nejen pro dítě, ale stejně tak pro jeho rodiče.

K této problematice se váže zejména pojem školní zralost, který „*můžeme vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2)

Dle Průchy a kol. (2016) je školní zralost výsledkem zrání centrální nervové soustavy a jedná se o tělesnou, psychickou i emočně-sociální způsobilost dítěte zvládnout požadavky školní výuky. Školní připravenost je pak souhrnem kompetencí, které si dítě může osvojit působením dospělých osob a v rámci předškolního vzdělávání.

Vágnerová (2012) uvádí, že dostatečná zralost umožňuje dítěti lépe využívat jeho schopnosti, regulovat emoce, chování, pozornost a odolnost vůči zátěži. To, jak dítě zvládne roli školáka, je ovlivněno též názory a hodnotami, které rodina přikládá školnímu vzdělávání. Důležitá je i úroveň sociální připravenosti dítěte. Nedílnou součástí školní připravenosti je i sociální připravenost a dodržování společenských norem a pravidel slušného chování.

Vágnerová (2012, s. 260) dále dodává, že „*pro úspěšné zvládnutí role školáka je důležitá i úroveň jazykových kompetencí a schopnost jejich využívání v komunikaci.*“

Nároky, které jsou kladeny na komunikační dovednosti dítěte v prostředí školy, jsou značně vysoké, avšak odpovídající jeho fyziologickému věku. Řeč v rámci edukačního procesu dítěti nejen poskytuje sociální kontakt a transfer sdělení, ale dokonce se účastní na rozkvětu symbolického a abstraktního myšlení jedince. Úroveň řečového projevu dítěte má dle autorky zcela zásadní vliv na průběh, kvalitu i výsledky vzdělávacího procesu. (Kutálková, 2005)

Kutálková (2014) uvádí, že posouzení stupně vývoje řeči nemůžeme omezovat pouze na správnou výslovnost, za klíčovou považujeme obzvlášť aktivní a pasivní slovní zásobu a vyjadřovací pohotovost, tzn. schopnost naslouchat, rozumět a zapamatovat si slovní celky.

Podle Bendové (2011) je zapotřebí zhodnotit vývojový potenciál dítěte a vliv narušené komunikační schopnosti na zvládnutí nároků zejména v oblasti osvojování si triviálních čtení, psaní, počítání).

Jestliže se dítě na základě doporučení dětského lékaře, psychologa či učitele v mateřské škole jeví jako nezralé, uvažuje se o možnosti odkladu povinné školní docházky. (Bendová, 2011)

Odklad povinné školní docházky je vymezen § 37 zákona 561/ 2004 Sb. takto:

„(1) Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

(2) Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.

(3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“

3 Vzdělávání dětí-cizinců v mateřské škole

3.1 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Kolektiv autorů META o. s. (2011) uvádí, že v současné legislativě i literatuře převážně najdeme označení žák-cizinec, ale v praxi se poměrně často objevují případy, kdy tyto děti pocházejí ze smíšených manželství či se jedná o děti emigrantů, kteří zde získali státní občanství. Z hlediska pedagogiky je proto vhodnější označení dítě s odlišným mateřským jazykem, neboť základním specifickým vzdělávání těchto žáků je to, že vyučovací jazyk je pro ně jazykem druhým, což je může při výuce značně limitovat.

Dle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015) potřebuje dítě s odlišným mateřským jazykem při nástupu do předškolního zařízení překonat tuto jazykovou bariéru, aby se mohlo v co nejvyšší možné míře začlenit do českého prostředí a bez komplikací zahájit povinnou školní docházku. Mateřská škola je ideálním místem, kde má dítě možnost rozvíjet svou mluvenou formu češtiny prostřednictvím specifické podpory a pomoci pedagogů. Za klíčové autorky považují to, aby měli učitelé alespoň částečné povědomí o tom, jak s těmito dětmi správně pracovat.

3.2 Adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem

Podle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015) představuje nástup do mateřské školy pro všechny děti zcela zásadní životní zvrat, protože ztrácejí jistotu a bezpečí domova, musí se vypořádat s odloučením od rodičů, přizpůsobit se nové autoritě a jinému dennímu režimu. U dítěte s odlišným mateřským jazykem je tato situace navíc ztížena nemožností využití svých doposud nabytých jazykových schopností pro vyjádření svých přání a potřeb a pro komunikaci se svými vrstevníky a učiteli. Dítě se také setkává s odlišnými kulturními zvyklostmi.

Kol. autorů META o. s. (2011) uvádí, že reakcí na změnu kulturního prostředí bývá mnohdy tzv. kulturní šok, který se může projevit různými způsoby od uzavírání se sám do sebe, odmítání jakékoliv formy komunikace, pasivity, přes pláč, agrese až po vypuknutí nějaké nemoci. Je zapotřebí, aby učitel k takovým žákům přistupoval co nejcitlivěji a pomáhal jim překonávat fáze kulturního šoku.

Linhartová a Loudová Stralczynská (2015) navrhuji možná opatření, která lze při zapojování dětí s odlišným mateřským jazykem využít. Prvním a nejdůležitějším opatřením je oboustranná spolupráce a opakovaná komunikace mezi mateřskou školou a rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem. Pedagog by měl získat od rodičů co nejvíce potřebných informací o daném dítěti. V případě, že je s rodiči obtížné se domluvit z důvodu jazykové bariéry, by měla konverzace probíhat za účasti tlumočníka. Dále pak doporučují, aby se dítě adaptovalo na nové prostředí postupně, bylo prvních několik dní ve třídě jen krátce společně s rodičem. Zpočátku je vhodné využívat při práci s dítětem komunikační kartičky, fotografie, hračky, maňásky, konkrétní předměty a situace, prvky neverbální komunikace či graficky znázorněný denní režim a pravidla školky. Učitel by měl být přátelský a vnímavý, měl by se snažit pátrat po různých způsobech, jak zajistit, aby se dítě necítilo vyčleněné z kolektivu. Pedagog by se měl snažit o jeho zapojování do her s ostatními dětmi a zařazovat do programu i činnosti, které nejsou založené pouze na využívání jazyka, případně využít toho, že dítě zná odlišný jazyk, který může představit ostatním při pojmenovávání různých věcí. Za zásadní autorky považují taktéž uzpůsobení mluveného projevu, aby byl pro dítě co nejjednodušší a nejsrozumitelnější, popřípadě lze pro snazší domluvu využít na některé výrazy online překladač.

To, do jaké míry se dítě integruje do kolektivu, je dle Linhartové a Loudové Stralczynské (2015) ovlivněno způsobností učitele a celkovým klimatem ve třídě. Všechny děti by měly být vychovávány ke vzájemné toleranci a respektování odlišností.

3.3 Multikulturní výchova

Průcha (2006) definuje multikulturní výchovu jako edukační činnost směřující k tomu, aby se lidé z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin učili žít spolu, vzájemně se respektovali a spolupracovali.

Multikulturní výchova je součástí vzdělávací politiky, jejímž nejdůležitějším dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001).

Bílá kniha (2001) uvádí, že mezi cíle vzdělávací soustavy patří mimo jiné i posilování soudržnosti společnosti, zajištění rovného přístupu ke vzdělávání a výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě. Žáci by měli být vedeni k multikulturalitě prostřednictvím získávání

věcných informací o jednotlivých menšinách, jejich historii, tradicích a zvyklostech a měli by se naučit přijmout odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.

S problematikou multikulturní výchovy se pojí řada dalších pojmů jako je etnikum, etnicita, etnické vědomí, národnost či národnostní menšina.

Průcha (2006) definuje etnikum jako skupinu lidí se společným původem, většinou i jazykem a kulturou. Každé etnikum má svoji etnicitu, která představuje soubor kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, které utvářejí etnické vědomí člověka. Etnické vědomí neboli etnická identita je uvědomování si sounáležitosti s určitou etnickou skupinou.

Pojmem národ pak dle Velkého sociologického slovníku (1996, sv. 1. s. 668–669) rozumíme „osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“ Národy se vymezují třemi hledisky, a to kulturním, politickým a psychologickým. Kulturní hledisko představuje společný spisovný jazyk, náboženství a historii. Hledisko politické se pojí s existencí vlastního státu či autonomní oblasti v rámci vícenárodnostního státu. Hlediskem psychologickým je pak myšleno vědomí o příslušnosti k určitému národu.

Národnost neboli příslušnost k určitému národu je definována zákonem č. 273/2001 Sb. § 2 odst. 1 a 2 takto:

„(1) Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.

„(2) Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.“

Na základě údajů Českého statistického úřadu z roku 2019 tvoří podíl dětí-cizinců 3,1 % všech dětí navštěvujících mateřskou školu. Nejčastěji se jedná o děti pocházející

z Vietnamu (26,1 %), Ukrajiny (23,6 %), Slovenska (18,1 %) a Ruska (6,5 %). V roce 2018/19 byl celkový počet dětí-cizinců v českých mateřských školách 11 343.

3.4 Legislativní zajištění vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Základní legislativní normou pro vzdělávání cizinců v České republice je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, který vymezuje v § 20 předškolní vzdělávání dětí-cizinců následujícím způsobem:

„(1) Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek.

(2) Osoby, které nejsou uvedeny v odstavci 1, mají za stejných podmínek jako občané Evropské unie přístup:

... k předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám podle tohoto zákona, pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.“

Dle § 13 tohoto zákona je obvykle vyučovacím jazykem jazyk český, ale příslušníkům národnostních menšin může být za podmínek stanovených v § 14 umožněno právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny.

Podle § 14 je úkolem obce, kraje, případně ministerstva za určitých podmínek zajistit pro příslušníky národnostních menšin vzdělávání v jazyce národnostní menšiny. Třidu pro děti-cizince v mateřské škole je například možné zřídit, pokud se ke vzdělávání přihlásí alespoň osm dětí s příslušností k dané národnostní menšině. Mateřskou školu s jazykem národnostní menšiny lze pak zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 12 dětmi s příslušností k národnostní menšině v jedné třídě.

Na poskytnutí podpůrného opatření podle § 16 odst. 1 tohoto zákona má dítě-cizinec nárok pouze tehdy, pokud se jedná o dítě se speciálně vzdělávacími potřebami (dále SVP):

„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

K této problematice se kromě školského zákona váže rovněž vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podle obou zmíněných dokumentů jsou považovány děti s odlišným mateřským jazykem za žáky se SVP a mohou dostat podpůrná opatření v pěti stupních. Předně se jedná o opatření ve druhém a ve třetím stupni podpory. Vyhláška č. 27/2016 Sb. specifikuje, že při podpůrném opatření druhého stupně je v rámci předškolního vzdělávání u těchto dětí nutné posílit přípravu na školní práci z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, a to zařazením výuky českého jazyka jako cizího 4 x 15 minut týdně, nejvýše však 80 vyučovacích hodin. Ve třetím stupni podpory je to pak maximálně 110 vyučovacích hodin.

3.5 Inkluzivní vzdělávání

Michalík, Baslerová a Růžička (2018) uvádějí, že právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv a významným indikátorem vyspělosti současné společnosti. Cílem Evropské unie je zajistit rovný přístup k sociálnímu či pracovnímu životu, a to prostřednictvím rozvoje vzdělávání a profesní přípravy. Chápání termínu inkluze podle nich není jednotné a lze jej vymezit třemi způsoby:

1. Ztotožnění s integrací, tedy opak segregace.
2. Vylepšená integrace nebo nová kvalita přístupu odlišná od integrace.
3. Inkluze založená na akceptaci různorodosti, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje odlišnost, všichni jsou si rovni a jinakost je brána jako přínos pro společnost.

Podle Lechty (2010) je základním principem inkluzivního vzdělávání zapojení všech studentů do vzdělávacího procesu. Inkluzivní škola je takové místo, kde se vzdělávají všichni žáci pohromadě bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění a kde učitelé na jejich znevýhodnění a jejich speciální vzdělávací potřeby reagují různými opatřeními.

Nikolai (2008) rozděluje vzdělávací systém na segregační, integrační a inkluzivní. S čistě segregovaným vzdělávacím systémem, který by striktně odděloval skupiny vzdělávaných žáků, se v dnešní době prakticky nesetkáme.

Kocurová (2002) uvádí, že inkluze se narodila od integrace zaměřuje na potřeby všech vzdělávaných, ne pouze na potřeby jedince s postižením. V případě inkluze není nutné provádět expertízy a hodnocení prostřednictvím specialistů a není nutná ani speciální intervence a využívání speciálních programů. V rámci inkluze je důležitá celková změna školy a zaměření se na skupinu a školu, ne pouze na potřeby a vzdělávání žáka s postižením.

3.6 Jazyková podpora v mateřské škole

Jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem na úrovni předškolního vzdělávání má podle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015) klíčový význam, protože aby se dítě mohlo dále vzdělávat, je pro něj nezbytné rozumět vyučovacímu jazyku.

Hájková (2015) uvádí, že při osvojování druhého jazyka dítě prochází různými fázemi. První fáze, fáze smíšená, je spojena s postupným utvářením slovní zásoby pro pojmenování předmětů, osob a dějů ve svém okolí v novém jazyce. Tato slovní zásoba je zpočátku vytvářena náhodným míšením obou jazyků. Pro druhou fázi je typické zdvojování, kdy vedle výrazu z rodného jazyka stojí výraz z jazyka druhého a dítě si z nich vybírá podle komunikační situace. Třetí fáze nastává v okamžiku, kdy od sebe jedinec oba jazyky jasně odlišuje.

Linhartová a Loudová Stralczyňská (2015) uvádějí, že při plánování formy jazykové podpory hrají zásadní roli podmínky konkrétní mateřské školy a potřeby daných dětí, které jsou ovlivněny v první řadě jejich věkem a jazykovou úrovní. Jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem může být dle autorek uskutečňována jako součást

každodenních činností, při individuální práci s dítětem v rámci jeho docházky do mateřské školy či v kurzu češtiny pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Učitel musí podle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015) při plánování každodenního programu v mateřské škole brát ohled na potřeby jednotlivých dětí ve třídě, tedy i na potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem. Je nutné činnosti střídat, zjednodušovat pokyny, názorně vše předvádět, popisovat aktuální dění i jednotlivé předměty, ověřovat porozumění a výrazy opakovat. Rozvíjet jazykový projev je vhodné také ve spojení s pohybovými, výtvarnými a hudebními aktivitami či recitací jednoduchých básniček a říkadel. Nejdůležitější však je to, aby byl pedagog pro děti adekvátním mluvním vzorem, musí hovořit spisovnou češtinou, klást důraz na správnou výslovnost, frázování a intonaci. Nabývání jazykových schopností může limitovat přílišné upozorňování dítěte na chyby, hluk v místnosti, nedostatek času či velký počet dětí.

Pravidelná individuální práce učitele s dítětem s odlišným mateřským jazykem během ranních či odpoledních her pak dle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015) umožňuje zaměřit se efektivněji na konkrétní potřeby daného dítěte. Považují za žádoucí s takovým dítětem zopakovat základní slovní zásobu týkající se aktuálně probíraného týdenního tématu a zjistit, co zvládá bez problému nebo co mu naopak činí největší obtíže. Dítě musí být neustále vhodně motivováno, postupovat bychom měli systematicky a zaměřovat se na konkrétní jazykové oblasti

Další možností je pak dle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015) otevření kurzu českého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem přímo v mateřské škole, na který je možné čerpat dotaci prostřednictvím projektových výzev od MŠMT. Tuto cílenou a systematickou formu výuky může realizovat některý z pedagogů, či externí zaměstnanec. Při přípravě náplně kurzu je nutné promyslet si cíle jednotlivých jazykových činností a věnovat pozornost všem čtyřem jazykovým rovinám.

3.7 Možnosti práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem

Podle Hájkové (2015) by mělo být cílem učitele vytvořit pro děti s odlišným mateřským jazykem takové prostředí, ve kterém by se necítily méněcenné a nešťastné. Jejich začlenění a osobnostní rozvoj může probíhat stejně jako u ostatních dětí skrze kolektivní

aktivity zaměřené nejen na rozvoj jazykových kompetencí, ale také grafomotoriky a senzomotorické koordinace, prostorové orientace, obratnosti, smyslového vnímání, pozornosti či paměti.

Hájková (2015) uvádí různé náměty her pro osobnostní rozvoj. Smyslové vnímání a zároveň rozvoj vyjadřování můžeme dle autorky cvičit například prostřednictvím určování různých potravin pomocí čichu a chuti, ohmatáváním rozličných předmětů v sáčku a jejich popisem. Zrakovou percepci a postřeh je možné procvičovat hledáním předmětů podle určitého kritéria. Sluchové vnímání lze trénovat například rozpoznáváním zvuků z okolí se zavřenýma očima či poznávání obsahu krabičky podle zvuku. K běžným hrám na cvičení pozornosti a zároveň rozšiřování úrovně slovní zásoby řadí autorka například hledání rozdílů a změn, vybírání shodných obrázků, cesty bludištěm, hraní pexesa, skládání puzzle a různorodé varianty tzv. Kimovek. Pro zvládnutí orientace v prostoru jsou vhodné aktivity jako například dokreslování obrázku, cvičení nebo manipulace s předměty podle pokynů.

Řadu námětů pro posilování výše zmíněných oblastí předkládají rovněž autorky Bednářová a Šmardová (2015). Pro rozvoj jemné motoriky navrhuji činnosti jako například společenské hry, házení na cíl, rukodělné činnosti, cvičení s prsty doprovázená říkankami, nácvik správného úchopu psacího náčiní a různorodá grafomotorická cvičení včetně kresby. Pro podněcování zrakové percepce pak doporučují zařadit činnosti jako prohlížení obrázkových knížek, vyhledávání konkrétních předmětů, shodných a odlišných tvarů, práci se stavebnicemi a mozaikami či překreslování zakrytého obrázku. Pro rozvoj sluchového vnímání navíc ve srovnání s Hájkovou (2015) nabízejí činnosti jako poznávání hudebních nástrojů, rytmická cvičení, hru na „tichou poštu“, slovní kopanou, hru „Až půjdu na severní pól, vezmu si s sebou ...“ či opakování řady slov za sebou.

Dítě s odlišným mateřským jazykem dle Hájkové (2015) nejprve napodobuje činnosti ostatních dětí a porozumění vyjadřuje gestikulací a mimikou, postupně pak nově osvojená slova začínají spontánně používat, někdy s nepřesnou výslovností a tvarem. Slova spojují s gesty i dalšími slovy a začínají tvořit první věty. Záleží však na tom, s jakou znalostí českého jazyka dítě do mateřské školy vstupuje. V případě, kdy děti vyrůstaly odmalička v bilingvním prostředí a s češtinou se potkávaly od narození, se práce s nimi nemusí výrazně lišit od práce s ostatními dětmi, přestože jejich slovní zásoba může být nižší.

Podle Klages (in Doleží, 2014) je při osvojování druhého jazyka důležité používat jazyk funkčně, za žádných okolností nedoporučuje memorování velkého množství izolovaných slov a poučování o gramatických pravidlech. Slovní zásobu je efektivnější rozšiřovat v herním kontextu, kdy se dítě naučí nejen význam jednotlivých slov, ale stejně tak i jejich syntaktické uplatnění. Autorka své tvrzení dokládá na příkladu, kdy si názvy barev děti mohou lépe zapamatovat kupříkladu během dopravní hry. Doporučuje též během výuky využívat maňásky, kteří s dětmi vedou dialog, ukazují jim obrázky či hrají různé hry.

Hájková (2015) dále uvádí náměty pro rozvoj jednotlivých jazykových rovin:

- Náměty pro cvičení zvukové stránky řeči – tvoření rýmů; hra „Je to stejné slovo?“ (hra na rozlišování slov, řekneme buď 2 stejná, nebo 2 podobná slova); „Hláskový budíček“ (dítě zvedne hlavu, pokud uslyší konkrétní hlásku); „Mlýnek“ (rozemletí slova na slabiky)
- Náměty pro cvičení slovní zásoby – vytváření tematických slovníčků, pojmenování činností a předmětů při práci, hra na „Barvy“, „Povolání“, „Zvířata“ atp., při kterých děti hledají a pojmenovávají konkrétní předměty; hra „Na papouška na pouti“ (papoušek vytáhne kartičku s hláskou a dítě hledá předměty, které na tuto hlásku začínají); hra „Jaký může být ...?“ (dítě si procvičuje popis konkrétních předmětů a činností)
- Náměty pro práci se slovním významem – vyjadřování protikladů; definice slov; tvoření nadřazených pojmenování; hra na „Pamatováčka“ (řekneme několik spolu souvisejících slov, děti si je mají za úkol zapamatovat a nakreslit, nakonec se ptáme, co mají tyto věci společného)
- Náměty pro práci s tvary slov – trénink předložkových vazeb pomocí instrukcí či otázek (např. Kam se schoval míč? Míč uklid' do skříně!)
- Náměty pro práci s větou a souvětím – hry „Dokonči větu“, „Proč?“ (učitel se ptá, dítě odpovídá) či „Co se stane, když ...?“
- Náměty pro vytváření komunikačních dovedností – odpovědi na otázky k poslechnutému příběhu, případně reprodukce daného příběhu; hra „Do které pohádky patří?“; „Pohádkové dvojice“

Klages (in Doleží, 2014) ještě dodává, že při individuálním jazykovém rozvoji je třeba vždy vycházet z toho, jak je dítě staré a v jakém stadiu osvojení jazyka se právě nachází, a tomu přizpůsobit obsah intervence a volbu konkrétních aktivit.

4 Dítě s odlišným mateřským jazykem v běžné mateřské škole

4.1 Cíle a metodologie šetření

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat úroveň jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem.

Dílčími cíli toho šetření pak je:

1. Identifikovat komunikační obtíže v jednotlivých jazykových rovinách
2. Najít vhodné metody a postupy pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem
3. Zhodnotit přínos pravidelné intervence pro děti s odlišným mateřským jazykem

Na základě takto stanovených cílů jsou formulovány následující **výzkumné otázky**:

1. Jak probíhá adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí běžné mateřské školy?
2. Je úroveň jazykových kompetencí předškoláků s odlišným mateřským jazykem odpovídající jejich věku?
3. Jsou tyto děti dostatečně zralé pro zahájení povinné školní docházky?
4. Jakými metodami a postupy je možné podporovat jejich školní zralost a rozvoj jednotlivých jazykových rovin?
5. Přináší individuální intervence zaměřená na rozvoj českého jazyka u dětí-cizinců v rámci běžné mateřské školy pozitivní výsledky?

Metodologie empirické části má kvalitativní charakter. Kvalitativní přístup je podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 17) „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, používají a vytvářejí sociální realitu.*“

Vzhledem k charakteru výzkumného šetření a cílům práce je jako výzkumná strategie zvolena případová studie neboli kazuistika, která podle Švaříčka a Šed'ové (2007) patří v pedagogických vědách k základním výzkumným metodám. Případová studie dle autorů využívá širokého spektra informačních zdrojů a veškerých dostupných technik sběru dat,

především všech forem pozorování, rozhovorů či analýzy dokumentů, ale mohou být využity také metody tradičně užívané v šetřeních kvantitativních. Hendl (2005) uvádí, že v případové studii jde narození od statistického šetření o podrobný popis jednoho nebo několika málo případů, o zachycení jejich složitosti a komplexní popis vztahů.

Data pro případové studie v této diplomové práci jsou získána na základě přímé práce s dětmi, jejich pozorováním, opakovaným orientačním zhodnocením úrovně jejich jazykových kompetencí, analýzou dostupných dokumentů a konzultací s pedagogickými pracovníky daného předškolního zařízení.

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno v běžné mateřské škole v Praze a účastnilo se ho sedm dětí s odlišným mateřským jazykem z různých sociokulturních zázemí. Autorka výzkumného šetření pracuje jako pedagog a zároveň lektor výuky českého jazyka pro děti-cizince v daném předškolním zařízení.

Výzkumný vzorek je tvořen sedmi dětmi (třemi chlapci a čtyřmi dívkami) v předškolním věku, tj. mezi pátým a šestým rokem, které navštěvují předškolní třídu v dané mateřské škole a účastní se jazykového kurzu pro děti s odlišným mateřským jazykem. Tři z těchto dětí žijí v bilingvní rodině, kdy jeden z rodičů je české národnosti. Ve dvou případech se jedná o chlapce pocházející ze smíšené rodiny hovořící česko-anglicky, ve třetím případě jde o dívku z česko-ruské rodiny, která se do České republiky přistěhovala teprve minulý rok. Další dívka sice od narození vyrůstá v České republice, ale jeden z jejích rodičů je slovenské a druhý francouzské národnosti. Poslední tři děti se pak narodily mimo území České republiky a oba jejich rodiče jsou jiné než české národnosti. Jedná se o dívku ze slovensko-ukrajinské rodiny, dívku z venezuelské rodiny a chlapce ze slovenské rodiny.

Rodiče těchto dětí byli seznámeni se záměry tohoto výzkumného šetření. V rámci zachování anonymity byla jména všech zúčastněných dětí změněna. Získané informace byly použity pouze pro účely této diplomové práce. Informovaný souhlas je součástí příloh. (Příloha č. 3)

4.3 Průběh šetření

Výzkumné šetření probíhalo ve vybrané mateřské škole od září 2019 do března 2020. Obsah případových studií se opírá převážně o anamnestické šetření, pozorování, přímou práci s dětmi a provedení pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika se zaměřovala na posouzení úrovně jazykových kompetencí, konkrétně jednotlivých jazykových rovin a sluchové percepce, a proběhla opakovaně, nejprve v týdnu od 16. do 20. září a následně v týdnu od 9. do 13. března 2020. V době mezi těmito šetřeními probíhala intervence cílená na rozvoj jazykových kompetencí a byl sledován vliv této individuální práce na osobnostní a řečový rozvoj jednotlivých dětí.

Diagnostický materiál

Pro účely zjišťování úrovně jazykových kompetencí předškoláků s odlišným mateřským jazykem v běžné mateřské škole byl sestaven diagnostický materiál, který je součástí příloh (viz příloha č. 1) a vychází především z publikací *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová a Šmardová 2015, s. 28–46) a *Děti s odlišným mateřským jazykem* (Linhartová a Loudová Stralczynská 2015, s. 180–181). Pro sestavení jednotlivých testových položek byly využity i další materiály, které jsou rovněž uvedeny v příloze (viz příloha č. 2).

Průběh první diagnostiky

Jak již bylo řečeno, první testování probíhalo v týdnu od 16. do 20. září, a to z důvodu většího rozsahu testového materiálu a krátké časové dotace pro jednu výukovou lekci (cca 20 minut).

Testování jednotlivých dětí probíhalo bez přítomnosti dalších osob v samostatné logopedické místnosti, která je součástí mateřské školy, a trvalo celkově zhruba 50 až 70 minut.

Test je rozčleněn do pěti oddílů podle jednotlivých jazykových rovin.

První oddíl obsahuje patnáct položek a zaměřuje se na rovinu lexikálně-sémantickou. Děti měly nejprve za úkol pomocí souboru obrázků pojmenovat běžné věci, ukázat obrázek podle užití či spontánně popisovat obrázek. Následně dětem byla přečtena pohádka

„Hrnečku, vař!“ z knihy *Povídám, povídám pohádku* (Mlčochová, 2016) a děti měly převyprávět děj této pohádky prostřednictvím obrázků. Dalším úkolem pak bylo sestavení dějové posloupnosti opět pomocí obrázků. Následující položky testování jazykové úrovně v lexikálně-sémantické rovině se soustředily na pochopení jednoduchých hádanek, definici pojmů, tvoření nadřazených výrazů, antonym, synonym a homonym, posuzování pravdivosti tvrzení, realizaci primitivních pokynů, vytváření deminutiv a porozumění pojmům časoprostorové orientace.

Druhý oddíl obsahuje pět položek a zabývá se morfologicko-syntaktickou rovinou. V tomto oddíle se posuzovalo zejména to, zda dítě mluví v gramaticky korektních větách, užívá k tomu všechny slovní druhy, tvoří singulár a plurál, pozná nesprávně utvořenou větu či doplní slovo do příběhu v odpovídajícím tvaru.

Třetí oddíl má čtyři testové položky a zaměřuje se na rovinu pragmatickou. V této části je hodnoceno, zda je dítě schopné pozdravit, iniciovat a vést dialog, smysluplně produkovat myšlenky a uvést svoje jméno, příjmení, adresu, záliby či jména svých rodičů a sourozenců.

Čtvrtý oddíl se pak soustředí na foneticko-fonologickou rovinu, která je posuzována pouze orientačně na základě přirozené jazykové promluvy.

Poslední oddíl má sedm položek a týká se sluchové percepce, tedy fonematické diferenciaci, sluchové pozornosti, opakování vět, určování počtu slabik a pozic hlásek ve větě či vyhledávání vhodných rýmů.

Veškeré odpovědi byly autorkou průběžně zapisovány do záznamového archu a hodnoceny podle předem připravené stupnice částečně převzaté od autorek Linhartové a Loudové Stralczynské (2015): 1 Zvládá bezpečně, 2 Zvládá částečně, 3 Zvládá s obtížemi, 4 Nezvládá, případně N jako nelze hodnotit. Odlišné je pouze hodnocení roviny foneticko-fonologické, kde se posuzuje to, zda dítě vyslovuje správně a zřetelně a zda je jeho jazykový projev srozumitelný (viz příloha č. 1).

Zaměření intervence

Výuka českého jazyka pro cizince probíhala pravidelně od září 2019 do března 2020 a účastnilo se jí sedm dětí s odlišným mateřským jazykem předškolního věku. Každé

z těchto dětí absolvovalo denně dvacet minut individuální lekce. Hlavním cílem bylo prohlubování jazykových dovedností a příprava na vstup do běžné základní školy.

Zpočátku se kurz zaměřoval na rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby ve vybraných tematických okruzích, jež vycházely ze školního vzdělávacího programu.

Ve druhé polovině kurzu byla věnována pozornost především morfologicko-syntaktické jazykové rovině, tedy skloňování, časování, stupňování a skladbě gramaticky správné věty. Slovní zásoba byla rozšiřována o hledání vhodných synonym, antonym a homonym, vytváření zdvořilostí, doplňování rýmů, seznamování se s příslovími, přirovnáními a hádankami. Výuka se také soustředila na analýzu a syntézu slov, určování počtu slabik a pozic hlásek ve slově.

Do výuky byly zařazeny rovněž výtvarné, pohybové a hudební činnosti, recitace jednoduchých básní a vyprávění známých i smyšlených příběhů. Stejně tak byla rozvíjena i grafomotorika, zraková a sluchová percepce, orientace v čase, prostoru i předmatematické dovednosti.

Pro přípravu jednotlivých tematických bloků byla využita řada publikací, internetových zdrojů a didaktických pomůcek – obrázkové knihy, dětské časopisy, pracovní listy, logopedické i pohádkové karty, pexeso a další hry za účelem přirozené a hravé formy poznávání českého jazyka (ukázka viz přílohy č. 4, 5, 6 a 7).

Každé z dětí mělo zavedený svůj vlastní sešit, do kterého si lepilo své pracovní listy, obrázky a samolepky. Ukázka pracovních listů z jejich portfolia je součástí příloh (viz příloha č. 4).

Průběh kontrolní diagnostiky

Opakované hodnocení jazykových kompetencí předškoláků s odlišným mateřským jazykem proběhlo po šesti měsících v týdnu od 9. do 13. března 2020, a to na základě stejného diagnostického materiálu jako při prvním testování, aby mohlo dojít ke srovnání výsledků a určení pokroku v časovém horizontu.

4.4 Vlastní šetření

4.4.1 Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 1 - Alex

Alex se narodil v České republice do dvojjazyčné rodiny, jeho mateřským jazykem je čeština a angličtina. Otec je Angličan, který mluví výhradně anglicky a česky téměř nerozumí, proto je s ním komunikace velmi obtížná. Matka je rodilá Češka. Alex nemá žádné sourozence.

Alex navštěvuje českou mateřskou školu od svých tří let. Je to velmi tichý a stydlivý chlapec, který se ve třídě příliš neprojevuje a nerad se zapojuje do kolektivních aktivit, zvláště pak těch, které zahrnují mluvený projev, nerad bývá středem pozornosti a příliš se neprosazuje. Převážně si ve třídě hraje a hovoří anglicky se svým kamarádem Danielelem.

Průběh první diagnostiky

První testování Alexových jazykových dovedností proběhlo v týdnu od 16. do 20. září 2019 (viz tabulka č. 1).

Při testování se Alex vyjadřoval spíše jednoslovně, při popisu obrázku či situace potřeboval dopomáhat kladením otázek a nedokázal samostatně sestavit dějovou návaznost pomocí obrázků. Nemá zásadnější problémy s porozuměním, reaguje adekvátně na jednoduché pokyny, nečiní mu potíže časoprostorová orientace ani orientace ve vlastním tělesném schématu. Dokáže poměrně dobře konstruovat nadřazené a podřazené pojmy, antonyma či synonyma, komplikace mu naopak působilo vytváření homonym a deminutiv či vysvětlování významu pojmů.

Kvůli velkému ostychu je však narušena schopnost vést dialog či smysluplně vyjadřovat své myšlenky. Nervozita se projevuje i v neverbální rovině, nedokáže udržet oční kontakt.

Tabulka č. 1: Diagnostika jazykových kompetencí – Alex – září 2019

Jméno dítěte: Alex	Věk: 6 let
Mateřský jazyk: čeština, angličtina	Datum testování: 16. – 20. září 2019

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none"> • zvířata • jídlo • oblečení • dopravní prostředky • barvy • tvary • tělesné schéma • číselná řada 1-20 	1 1 1 1 1 1 1 1	
2. Ukáže obrázek věci podle použití	1	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	3	jednoslovné odpovědi na pomocné otázky
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	3	
5. Sestaví dějovou posloupnost	4	
6. Chápe jednoduché hádanky	2	
7. Definuje význam pojmů	3	
8. Tvoří nadřazené pojmy	2	
9. Tvoří antonyma	2	
10. Tvoří slova synonyma	2	
11. Tvoří homonyma	3	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	2	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	1	
14. Tvoří zdrobněliny	3	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	2	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	3	ostýchá se, odpovídá spíše jednoslovně nebo v jednoduchých větách
2. Mluví gramaticky správně	2	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	2	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	2	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	2	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	3	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	3	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	1	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x ~~NE~~

Poznámka:

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	3	
2. Sluchová pozornost	2	
3. Zopakuje větu	2	
4. Určí počet slabik ve slově	2	
5. Určí první hlásku ve slově	3	
6. Určí poslední hlásku ve slově	3	
7. Vyhledá vhodné rýmy	3	

Zaměření intervence

V rámci individuální výuky českého jazyka bylo nutné se zaměřit v první řadě na rozvoj spontánního mluveného projevu, detailní popis obrázků, věcí a konkrétních situací a následně na trénink sluchové diferenciacie, určování hlásek a počtu slabik ve slově. Stejně tak se procvičovala i aplikace slov souznačných, souzvučných a opozit.

Chlapec má nedostatky i v oblasti jemné a hrubé motoriky, proto bylo zapotřebí věnovat část pozornosti i uvolňování ruky a grafomotorickým cvičením – vybarvování, kreslení, stříhání, lepení.

Průběh kontrolní diagnostiky a doporučení dalšího postupu

Počátkem března 2020 proběhla kontrolní diagnostika jeho jazykových kompetencí (viz tabulka č. 2).

Z výsledků tohoto druhého testování vyplývá, že došlo k výraznému posílení mluvního apetitu a komunikačního sebevědomí. Znatelný posun nastal i v oblasti sluchové diferenciacie. Alex je velmi chytrý a pracovitý a má jisté předpoklady pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Stále je však nutné posilovat jeho sebedůvěru, aby se nebál více projevovat a navazovat přátelství se svými vrstevníky.

Tabulka č. 2: Diagnostika jazykových kompetencí – Alex – březen 2020

Jméno dítěte: Alex	Věk: 6 ½ roku
Mateřský jazyk: čeština, angličtina	Datum testování: 9. – 13. března 2020

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none"> • zvířata • jídlo • oblečení • dopravní prostředky • barvy • tvary • tělesné schéma • číselná řada 1-20 	1 1 1 1 1 1 1 1	
2. Ukáže obrázek věci podle použití	1	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	2	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	2	
5. Sestaví dějovou posloupnost	2	
6. Chápe jednoduché hádanky	2	
7. Definuje význam pojmů	2	
8. Tvoří nadřazené pojmy	1	
9. Tvoří antonyma	1	
10. Tvoří slova synonyma	1	
11. Tvoří homonyma	2	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	1	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	1	
14. Tvoří zdobněliny	2	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	2	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	2	
2. Mluví gramaticky správně	2	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	2	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	1	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	1	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	2	přetrvává ostych
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	2	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	2	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	1	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka:

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciac	2	
2. Sluchová pozornost	2	
3. Zopakuje větu	1	
4. Určí počet slabik ve slově	1	
5. Určí první hlásku ve slově	1	

6. Určí poslední hlásku ve slově	2	
7. Vyhledá vhodné rýmy	1	

4.4.2 Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 2 - Amélie

Amélie se narodila v České republice. Dá se říct, že vyrůstá v multilingvním prostředí, protože od svých tří let navštěvuje českou mateřskou školu, matka hovoří slovensky a otec francouzsky. Má mladšího dvouletého bratra.

Amélie má základní znalosti českého jazyka, v prostředí mateřské školy mluví česky ve větách, užívá všechny slovní druhy, ale dochází k výraznému míšení jazykového kódu češtiny a slovenštiny, vytváří často různé nesmyslné zkomoleniny slov.

Je dětinská, hravá, roztěkaná, snadno unavitelná, neudrží dlouho pozornost. Její způsob jazykového projevu i práce jsou znatelně chaotické, neorientuje se v číselné řadě, citelně zaostává rovněž ve sluchové i zrakové percepci, objevují se deficity v oblasti jemné motoriky, především grafomotoriky. Z těchto důvodů měla Amélie třídními učitelkami zpracovaný Plán pedagogické podpory.

Průběh první diagnostiky

První hodnocení jazykových kompetencí u Amélie proběhlo v týdnu od 16. do 20. září 2019 (viz tabulka č. 3).

V rámci prvního testování se projevíly značné obtíže při orientaci v tělesném schématu, čase a prostoru, stejně tak v předmatematických dovednostech – obzvláště v orientaci v číselné řadě a poznávání geometrických tvarů. Potíže Amélii činilo též definování pojmů, tvoření zdrobnělin, rýmů, synonym, antonym a homonym. Amélie si nedokázala zapamatovat děj pohádky ani uspořádat hierarchii příběhu s využitím obrázků, nerozuměla ani jednoduchým hádankám a některým instrukcím. Při popisu obrázku odpovídala na pokládané otázky spíše jednoslovně, samostatného popisu nebyla schopná vůbec. Při testování působila nesoustředěně a zmateně, potřebovala některé otázky a zadání několikrát opakovat, přeformulovat jinými slovy či uvádět více modelových příkladů.

Tabulka č. 3: Diagnostika jazykových kompetencí – Amélie – září

Jméno dítěte: Amélie	Věk: 5 let
Mateřský jazyk: francouzština, slovenština	Datum testování: 16. – 20. září 2019

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none"> • zvířata • jídlo • oblečení • dopravní prostředky • barvy • tvary • tělesné schéma • číselná řada 1-20 	2 2 2 3 1 4 3 4	
2. Ukáže obrázek věci podle použití	2	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	3	zvládá s dopomocí, spíše jednoslovné odpovědi
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	4	
5. Sestaví dějovou posloupnost	4	
6. Chápe jednoduché hádanky	4	
7. Definuje význam pojmů	3	
8. Tvoří nadřazené pojmy	3	
9. Tvoří antonyma	3	
10. Tvoří slova synonyma	3	
11. Tvoří homonyma	4	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	2	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	2	

14. Tvoří zdobněliny	4	
15. Rozumí pojům časoprostorové orientace	3	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	2	
2. Mluví gramaticky správně	3	silný vliv slovenštiny
3. Tvoří jednotné a množné číslo	3	vliv slovenštiny
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	3	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	3	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	2	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	3	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	3	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka: problematické pouze hlásky R, Ř

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	4	
2. Sluchová pozornost	3	
3. Zopakuje větu	3	
4. Určí počet slabik ve slově	4	
5. Určí první hlásku ve slově	4	
6. Určí poslední hlásku ve slově	4	
7. Vyhledá vhodné rýmy	4	

Zaměření intervence

Individuální výuka se v případě Amélie zaměřovala jak na rozvoj lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické roviny, tak i sluchové percepce, a to především poslechem, vyprávěním a vymýšlením příběhů a pohádek, kladením doplňujících otázek, vkládáním slov v adekvátním tvaru do příběhu či uspořádáváním dějové posloupnosti prostřednictvím obrázků. Důraz byl kladen rovněž na orientaci v časoprostorových vztazích, detailní popis situace, definici předmětu, využívání synonym a antonym a produkování zdobnělin. Část pozornosti byla věnována i rozvíjení předmatematických dovedností, zvláště pak orientaci v číselné řadě a rozpoznávání geometrických útvarů.

Průběh kontrolní diagnostiky a doporučení dalšího postupu

Výsledky kontrolní diagnostiky z března 2020 (viz tabulka č. 4) ukázaly posun ve spontánním mluvním projevu, popisu obrázku a v časoprostorové orientaci. Přetrvávají však potíže v oblasti sluchové paměti a pozornosti. Amélie již dokáže posoudit počet slabik ve slově, ale určování první a poslední hlásky je stále problematické. Dívka se jeví jako nezralá a na základě psychologického testování i pozorování učitelek v mateřské škole byl navržen odklad povinné školní docházky, s tím však rodiče nesouhlasili. Pro zdárné zapojení do povinné školní docházky je vhodné pokračovat ve stávajících činnostech,

zejména v posilování úrovně pasivní i aktivní slovní zásoby, přirozeného jazykového projevu a fonemické diferenciaci.

Tabulka č. 4: Diagnostika jazykových kompetencí – Amélie – březen 2020

Jméno dítěte: Amélie	Věk: 5 ¾ roku
Mateřský jazyk: francouzština, slovenština	Datum testování: 2. – 13. března 2020

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů:	1	
• zvířata	1	
• jídlo	1	
• oblečení	2	
• dopravní prostředky	1	
• barvy	2	
• tvary	2	
• tělesné schéma	3	
• číselná řada 1-20		
2. Ukáže obrázek věci podle použití	2	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	2	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	2	
5. Sestaví dějovou posloupnost	2	
6. Chápe jednoduché hádanky	3	
7. Definuje význam pojmů	3	
8. Tvoří nadřazené pojmy	3	
9. Tvoří antonyma	2	
10. Tvoří slova synonyma	3	
11. Tvoří homonyma	3	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	1	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	2	

14. Tvoří zdobněliny	2	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	2	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	2	
2. Mluví gramaticky správně	2	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	2	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	2	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	2	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	1	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	2	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	2	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka: problematické pouze hlásky R, Ř

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	3	

2. Sluchová pozornost	3	
3. Zopakuje větu	3	
4. Určí počet slabik ve slově	2	
5. Určí první hlásku ve slově	3	
6. Určí poslední hlásku ve slově	3	
7. Vyhledá vhodné rýmy	2	

4.4.3 Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 3 - Daniel

Daniel se narodil v České republice a vyrůstá v bilingvním prostředí. Od svých tří let chodí zároveň do české mateřské školy a soukromé anglické mateřské školy. Jeho matka je Češka a otec Američan, který česky neumí a rozumí jen základním frázím. Daniel má čtyřletou sestru, která navštěvuje stejnou mateřskou školu a její úroveň českého jazyka je na velmi nízké úrovni, téměř s nikým nekomunikuje a je velmi uzavřená, citlivá a při většině činností pasivní.

Danielovy jazykové znalosti a dovednosti v českém jazyce jsou však na velmi dobré úrovni, dokáže plynule střídat jazykové kódy podle komunikační situace.

Průběh první diagnostiky

První diagnostika jazykových kompetencí proběhla v týdnu od 16. do 20. září 2020 (viz tabulka č. 5).

Daniel v rámci prvního testování vykazoval vynikající výsledky. Dokázal nenuceně hovořit v celých větách s využitím všech slovních druhů. Pouze místy se objevily drobnější gramatické nepřesnosti při skloňování jmen a užití množného čísla.

Téměř zanedbatelné obtíže mu činil podrobný popis obrázku, převyprávění pohádky, uspořádání dějové linie, vymezování významu pojmů, vyhledávání vhodných rýmů či orientace v čase a prostoru. Závažnější problémy se objevily pouze například u produkování zdvojnásobení, při sluchové diferenciaci zvukově podobných slov a určování poslední hlásky ve slově.

Tabulka č. 5: Diagnostika jazykových kompetencí – Daniel – září 2019

Jméno dítěte: Daniel	Věk: 6 let
Mateřský jazyk: čeština, angličtina	Datum testování: 16. – 20. září 2019

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů:	1	
• zvířata	1	
• jídlo	1	
• oblečení	1	
• dopravní prostředky	1	
• barvy	1	
• tvary	1	
• tělesné schéma	1	
• číselná řada 1-20		
2. Ukáže obrázek věci podle použití	1	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	2	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	2	
5. Sestaví dějovou posloupnost	2	
6. Chápe jednoduché hádanky	1	
7. Definuje význam pojmů	2	
8. Tvoří nadřazené pojmy	1	
9. Tvoří antonyma	1	
10. Tvoří slova synonyma	1	
11. Tvoří homonyma	2	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	1	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	1	
14. Tvoří zdrobněliny	3	

15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	2	
--	---	--

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	1	
2. Mluví gramaticky správně	2	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	2	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	1	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	1	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	1	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	1	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	1	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka: problematická pouze hláska R (americký akcent)

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacce	3	

2. Sluchová pozornost	2	
3. Zopakuje větu	1	
4. Určí počet slabik ve slově	1	
5. Určí první hlásku ve slově	1	
6. Určí poslední hlásku ve slově	3	
7. Vyhledá vhodné rýmy	2	

Zaměření intervence

Individuální výuka češtiny se u Daniela soustředila předně na zdokonalování spontánního vyprávění, vymýšlení příběhů, detailní popisy obrázků, situací a předmětů, orientaci na ploše a užití předložkových vazeb. Opakovalo se tvoření zdrobnělin, antonym, synonym a homonym a množného čísla. Pozornost byla obrácena taktéž na rozvoj sluchové diference, určování hlásek a doplňování vhodných rýmů.

Průběh opakované diagnostiky a doporučení dalšího postupu

Další testování úrovně jazykových kompetencí pak proběhlo počátkem března 2020 (viz tabulka č. 6).

Daniel veškeré vzdělávací aktivity v rámci individuálního kurzu češtiny zvládal bez výraznějších obtíží, snadno se však rozptýlil, snažil se všechno uspěchat a pak chyboval z roztržitosti.

Danielova úroveň jazykových kompetencí je prakticky srovnatelná s dětmi vyrůstajícími v monolingvním prostředí, má poměrně širokou slovní zásobu, až na dílčí výjimky dokáže hovořit gramaticky korektně v celých větách i jednodušších souvětích, využívá při tom všech slovních druhů.

Tabulka č. 6: Diagnostika jazykových kompetencí – Daniel – březen 2020

Jméno dítěte: Daniel	Věk: 6 ½ roku
Mateřský jazyk: čeština, angličtina	Datum testování: 9. – 13. března 2020

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů:	1	
• zvířata	1	
• jídlo	1	
• oblečení	1	
• dopravní prostředky	1	
• barvy	1	
• tvary	1	
• tělesné schéma	1	
• číselná řada 1-20		
2. Ukáže obrázek věci podle použití	1	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	2	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	1	
5. Sestaví dějovou posloupnost	1	
6. Chápe jednoduché hádanky	1	
7. Definuje význam pojmů	1	
8. Tvoří nadřazené pojmy	1	
9. Tvoří antonyma	1	
10. Tvoří slova synonyma	1	
11. Tvoří homonyma	1	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	1	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	1	
14. Tvoří zdrobněliny	2	

15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	1	
--	---	--

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	1	
2. Mluví gramaticky správně	1	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	1	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	1	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	1	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	1	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	1	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	1	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka:

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacce	1	

2. Sluchová pozornost	1	
3. Zopakuje větu	1	
4. Určí počet slabik ve slově	1	
5. Určí první hlásku ve slově	1	
6. Určí poslední hlásku ve slově	1	
7. Vyhledá vhodné rýmy	1	

4.4.4 Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 4 - Diana

Diana se narodila v Rusku, kde dva roky chodila do mateřské školy. Do České republiky se spolu se svými rodiči a dvěma mladšími bratry přistěhovala v létě 2019. Její matka pochází z Ruska, česky nehovoří a prakticky ani nerozumí. Přestože je její otec Čech, bohužel ani s ním není mnohdy snadná domluva a spolupráce.

Diana byla zpočátku velmi tichá, samotářská a stydlivá, ve třídě se nezapojovala do kolektivních aktivit, s nikým nekomunikovala, sedala si do kouta, nevyjadřovala svoje pocity a potřeby, ani nereagovala na běžné pokyny či pokusy o komunikaci ze strany učitelů. Docházelo poměrně často i k situacím, kdy se bála zeptat, zda si může dojít na toaletu, nebo přiznat, že neudržela moč apod. Její adaptace byla značně pomalá, proto také měla třídními učitelkami zpracovaný Plán pedagogické podpory.

Průběh první diagnostiky

První testování jejích jazykových kompetencí se uskutečnilo mezi 16. a 20. zářím 2020 (viz tabulka č. 7).

Při prvním testování téměř nereagovala, jen šeptala jednoslovné odpovědi. Při spontánním popisu obrázku či převyprávění děje odmítala spolupracovat úplně. Problematické bylo též definování pojmů, tvoření nadřazených pojmů, antonym, synonym, homonym, zdrobnělin a porozumění časoprostorovým vztahům. Obtíže se projevíly i v oblasti sluchové percepce.

Tabulka č. 7: Diagnostika jazykových kompetencí – Diana – září 2019

Jméno dítěte: Diana	Věk: 5 ½ roku
Mateřský jazyk: čeština, ruština	Datum testování: 16. – 20. září 2019

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none"> • zvířata • jídlo • oblečení • dopravní prostředky • barvy • tvary • tělesné schéma • číselná řada 1-20 	1 1 1 3 1 3 2 1	
2. Ukáže obrázek věci podle použití	2	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	4	téměř nekomunikuje, velmi stydlivá
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	4	
5. Sestaví dějovou posloupnost	4	
6. Chápe jednoduché hádanky	2	
7. Definuje význam pojmů	4	
8. Tvoří nadřazené pojmy	3	
9. Tvoří antonyma	3	
10. Tvoří slova synonyma	3	
11. Tvoří homonyma	4	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	2	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	2	
14. Tvoří zdvojnásobky	4	

15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	3	
--	---	--

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	4	
2. Mluví gramaticky správně	N	odmítá spontánně komunikovat, neodpovídá na otázky
3. Tvoří jednotné a množné číslo	3	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	3	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	3	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	4	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	4	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	4	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	3	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka: Nelze hodnotit ze spontánního jazykového projevu

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	4	
2. Sluchová pozornost	2	
3. Zopakuje větu	4	nechce opakovat
4. Určí počet slabik ve slově	2	
5. Určí první hlásku ve slově	4	
6. Určí poslední hlásku ve slově	4	
7. Vyhledá vhodné rýmy	4	

Zaměření intervence

Výuka českého jazyka byla u Diany zaměřena na všechny výše uvedené oblasti.

Díky individuálnímu přístupu se Diana postupně začala více otevírat a nabírat sebevědomí. Vždy se na setkání velmi těšila, ochotně spolupracovala, smála se a někdy dokonce sama od sebe vyprávěla různé zážitky či děje pohádek. Ukázalo se, že je velmi inteligentní, cílevědomá, pracovitá, snaživá, pečlivá a že znalost mluvené češtiny je na poměrně dobré úrovni, dokonce se sama učí číst a psát, a to nejen v češtině, ale i v ruské azbuce. Jedinou její překážkou v osobnostním rozvoji je tedy nedostatek sebevědomí a chuť si povídat a navazovat vztahy se svými vrstevníky.

Průběh kontrolní diagnostiky a doporučení dalšího postupu

Opakované orientační zhodnocení úrovně jazykových kompetencí proběhlo v březnu 2020 (viz tabulka č. 8). Místy při její výpovědi docházelo k lehkému míšení obou jazykových kódů, především při skloňování a časování, tvoření plurálu, zdvojnásobení nebo využití předložkových vazeb, ale srozumitelnost výpovědi tím nebyla nikterak narušena. Stále však přetrvávají obrovské problémy překonat ostych ve třídě mezi ostatními dětmi, nerada bývá středem pozornosti, nerada před ostatními dětmi vypráví, odpovídá na dotazy, stydí se na cokoli zeptat. Má ve třídě pouze dvě kamarádky, se kterými si hraje a komunikuje. Pro další socializaci a zvládnutí nároků běžné základní školy je nutné

posilovat její sebedůvěru a spontánní jazykový projev. Přestože je neobyčejně bystrá a šikovná, plachost v jejím případě může být při jejím dalším vzdělávání výrazně limitující.

Tabulka č. 8: Diagnostika jazykových kompetencí – Diana – březen 2020

Jméno dítěte: Diana	Věk: 6 let
Mateřský jazyk: čeština, ruština	Datum testování: 9. – 13. března 2020

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů:		
• zvířata	1	
• jídlo	1	
• oblečení	1	
• dopravní prostředky	1	
• barvy	1	
• tvary	1	
• tělesné schéma	1	
• číselná řada 1-20	1	
2. Ukáže obrázek věci podle použití	1	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	2	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	2	
5. Sestaví dějovou posloupnost	2	
6. Chápe jednoduché hádanky	1	
7. Definuje význam pojmů	2	
8. Tvoří nadřazené pojmy	2	
9. Tvoří antonyma	1	
10. Tvoří slova synonyma	1	
11. Tvoří homonyma	2	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	1	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	1	
14. Tvoří zdrobněliny	2	

15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	2	
--	---	--

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	2	
2. Mluví gramaticky správně	2	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	2	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	1	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	2	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	3	není příliš komunikativní, přetrvává ostych, nízké sebevědomí
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	2	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	1	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka: vyslovuje správně všechny hlásky

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	2	
2. Sluchová pozornost	1	
3. Zopakuje větu	1	
4. Určí počet slabik ve slově	1	
5. Určí první hlásku ve slově	1	
6. Určí poslední hlásku ve slově	2	
7. Vyhledá vhodné rýmy	1	

4.4.5 Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 5 - Katarina

Katarina se narodila na Slovensku, do ČR se přistěhovali před dvěma lety a od té doby navštěvuje českou mateřskou školu. Její otec je Slovák a matka pochází z Ukrajiny, jejím mateřským jazykem je tedy slovenština a ukrajinština, přesto se však dívka v mateřské škole naučila poměrně plynule hovořit česky. Místy dochází k míšení všech tří jazykových kódů. Její jazykový projev je velmi obtížně srozumitelný z důvodu orofaciální myofunkční poruchy, proto je v pravidelné péči klinického logopeda.

Katarina má introvertní povahu a v kolektivu s větším počtem dětí působí sklesle a příliš se neprojevuje. Když má na něco přede všemi odpovědět, mlčí, klopí zrak nebo pouze slabounce zašeptá. Při individuální činnosti je však veselá, energická a upovídaná, často odbíhá od tématu, nesoustředí se a je obtížné ji přesvědčit, aby se místo vyprávění naplno věnovala zadanému úkolu. Je pro ni důležitá pozitivní motivace a pochvala.

Průběh první diagnostiky

Katarinino testování jazykové úrovně proběhlo v týdnu od 16. do 20. září 2019 (viz tabulka č. 9).

U Katariny se projeví deficit ve všech jazykových rovinách. V oblasti lexikálně-sémantické ji činilo lehké obtíže i pojmenování běžných věcí, zejména v okruhu dopravních prostředků, tvarů a čísel. Značně problematické pro ni bylo i převyprávění děje

pohádky, sestavení dějové posloupnosti, definování pojmů, tvoření antonym, synonym, homonym a zdobnělin či porozumění pojmům časoprostorové orientace.

Katarina sice mluvila plynule ve větách s využitím všech slovních druhů, ale vyskytovaly se v nich určité gramatické nepřesnosti spojené s míšením všech tří jazykových kódů. Obtížné pro ni bylo rovněž tvoření množného čísla.

Katarina byla v rámci testování pragmatické roviny schopna vést dialog, reagovat na dotazy, ptát se, pozdravit a smysluplně vyjádřit myšlenku. Nedokázala pouze sdělit svoje příjmení, adresu a jména svých rodičů.

Foneticko-fonologická rovina je narušena kvůli špatné výslovnosti většího počtu hlásek, která je způsobená výše zmíněnou myofunkční poruchou, její projev je proto hůře srozumitelný.

Velké nedostatky se projevíly i v okruhu sluchové percepce, kdy dívka nebyla schopna diferenciovat zvukově podobná slova, reagovat na výskyt slova ve čteném textu, vytleskávat slabiky, určit první a poslední hlásku ani vyhledávat vhodné rýmy.

Tabulka č. 9: Diagnostika jazykových kompetencí – Katarina – září 2019

Jméno dítěte: Katarina	Věk: 5 let
Mateřský jazyk: slovenština, ukrajinština	Datum testování: 16. – 20. září 2019

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů:		
• zvířata	2	
• jídlo	2	
• oblečení	2	
• dopravní prostředky	3	
• barvy	1	
• tvary	3	
• tělesné schéma	2	
• číselná řada 1-20	3	

2. Ukáže obrázek věci podle použití	2	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	2	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	3	
5. Sestaví dějovou posloupnost	3	
6. Chápe jednoduché hádanky	2	
7. Definuje význam pojmů	3	
8. Tvoří nadřazené pojmy	2	
9. Tvoří antonyma	3	
10. Tvoří slova synonyma	3	
11. Tvoří homonyma	3	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	2	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	2	
14. Tvoří zdobněliny	3	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	3	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	2	
2. Mluví gramaticky správně	3	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	3	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	2	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	2	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	1	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	2	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	3	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka: myofunkční porucha, dochází ke klinickému logopedovi

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacce	4	
2. Sluchová pozornost	3	
3. Zopakuje větu	2	
4. Určí počet slabik ve slově	3	
5. Určí první hlásku ve slově	4	
6. Určí poslední hlásku ve slově	4	
7. Vyhledá vhodné rýmy	3	

Zaměření intervence

V rámci individuálního jazykového kurzu byla u Katariny značná pozornost věnována rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby související s tématy z každodenního života. Stejně jako u všech ostatních dětí se procvičovalo zejména spontánní vyprávění podle obrázku, převyprávění pohádky, sestavení návaznosti příběhu, charakteristika předmětů, užití synonym, antonym, homonym, zdobnělin a časoprostorových pojmů.

Z hlediska morfologicko-syntaktické roviny se u Katariny kladl důraz na tvorbu plurálu a zařazování slov do příběhu v odpovídající podobě.

Součástí náplně výuky byla i analýza a syntéza slov, trénink sluchové pozornosti a paměti či produkování rýmů.

Průběh kontrolní diagnostiky a doporučení dalšího postupu

Výsledky druhého testování, které proběhlo v březnu (viz tabulka č. 10), ukázaly, že se v rámci výuky češtiny podařilo u Katariny výrazně zlepšit úroveň sluchové percepce, spontánního vyprávění, sestavování dějové posloupnosti i tvoření zdrobnělin, nadřazených pojmů, protikladů i slov podobného významu.

Tabulka č. 10: Diagnostika jazykových kompetencí – Katarina – březen 2020

Jméno dítěte: Katarina	Věk: 5 ½ roku
Mateřský jazyk: slovenština, ukrajinština	Datum testování: 9. – 13. března 2020

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none"> • zvířata • jídlo • oblečení • dopravní prostředky • barvy • tvary • tělesné schéma • číselná řada 1-20 	1 1 1 2 1 2 1 1	
2. Ukáže obrázek věci podle použití	1	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	2	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	2	
5. Sestaví dějovou posloupnost	2	

6. Chápe jednoduché hádanky	2	
7. Definuje význam pojmů	2	
8. Tvoří nadřazené pojmy	1	
9. Tvoří antonyma	1	
10. Tvoří slova synonyma	1	
11. Tvoří homonyma	2	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	1	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	1	
14. Tvoří zdvojnásobky	2	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	2	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	1	
2. Mluví gramaticky správně	2	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	2	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	1	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	2	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	1	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	1	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	1	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ~~ANO~~ x NE

Poznámka: myofunkční porucha, dochází ke klinickému logopedovi

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	2	
2. Sluchová pozornost	1	
3. Zopakuje větu	1	
4. Určí počet slabik ve slově	1	
5. Určí první hlásku ve slově	1	
6. Určí poslední hlásku ve slově	2	
7. Vyhledá vhodné rýmy	1	

4.4.6 Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 6 - Maria

Maria se do České republiky přistěhovala se svými rodiči v únoru 2019 z Venezuely, od té doby navštěvuje zdejší mateřskou školu. Její matka hovoří pouze španělsky a otec španělsky a anglicky. Znalost českého jazyka byla v jejím případě nulová, jejím mateřským jazykem je španělština. Z tohoto důvodu měla třídními učitelkami sestavený Plán pedagogické podpory.

Maria je velmi pozitivní, společenská a ráda si povídá. Pouze první dva týdny velmi intenzivně celé dny plakala, ale brzy se adaptovala na školní prostředí, našla si kamarády a snažila se s nimi a s učiteli všemožnými způsoby dorozumět a zapojovat se do denního programu. Její jazykový projev je směsí španělštiny, angličtiny a několika málo slov z češtiny, doprovázený ukazováním a výraznou gestikulací. Je velmi učenlivá, snaživá, má dobrou paměť a chuť se učit nové věci.

Průběh první diagnostiky

Při prvním testování úrovně jazykových kompetencí, které proběhlo v září 2019 (viz tabulka č. 11), neprošla téměř žádnou položkou, ale byla na ní vidět obrovská snaha jakýmkoliv způsobem úkoly plnit a reagovat na dotazy.

Tabulka č. 11: Diagnostika jazykových kompetencí – Maria – září 2019

Jméno dítěte: Maria	Věk: 5 ½ roku
Mateřský jazyk: španělština	Datum testování: 16. – 20. září 2019

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none">• zvířata• jídlo• oblečení• dopravní prostředky• barvy• tvary• tělesné schéma• číselná řada 1-20	3 4 4 4 3 4 4 4	pouze pes, myš pouze zelená, modrá
2. Ukáže obrázek věci podle použití	4	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	3	snaha o popis ve španělštině s několika českými slovy
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	4	
5. Sestaví dějovou posloupnost	4	
6. Chápe jednoduché hádanky	4	
7. Definuje význam pojmů	4	
8. Tvoří nadřazené pojmy	4	

9. Tvoří antonyma	4	
10. Tvoří slova synonyma	4	
11. Tvoří homonyma	4	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	4	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	3	
14. Tvoří zdvojněliny	4	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	4	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	4	snaží se komunikovat mísením španělštiny, angličtiny a češtiny, je velmi společenská
2. Mluví gramaticky správně	4	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	4	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	4	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	4	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	3	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	4	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	3	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka: Nelze hodnotit českou výslovnost

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	4	
2. Sluchová pozornost	4	
3. Zopakuje větu	3	
4. Určí počet slabik ve slově	3	
5. Určí první hlásku ve slově	4	
6. Určí poslední hlásku ve slově	4	
7. Vyhledá vhodné rýmy	4	

Zaměření intervence

U Marie jsme se při výuce českého jazyka narozdíl od všech ostatních testovaných dětí zaměřovali převážně na rozšíření aktivní a pasivní slovní zásoby z každodenního života tak, aby dokázala vyjádřit svoje základní potřeby, dokázala pojmenovat věci kolem sebe, vyprávět o běžných situacích. Na výuku českého jazyka vždy přicházela s nadšením a chtěla se naučit co nejvíce nových věcí.

Při výuce bylo hlavně podstatné uzpůsobit mluvený projev tak, aby byl co nejjednodušší a nejsrozumitelnější, zpočátku byl pro snazší domluvu využíván na některé výrazy i česko-španělský online překladač.

Průběh kontrolní diagnostiky a doporučení dalšího postupu

Výsledky opakovaného testování z března 2020 (viz tabulka č. 12) ukázaly posun hlavně v oblasti pojmenovávání běžných věcí. Maria se orientovala ve vlastním tělesném schématu a její předmatematické dovednosti byly stejně tak na vynikající úrovni. Lehčí pokrok nastal i v oblasti neřízené konverzace, vyprávění pomocí obrázků či interpretování pohádky. Netvořila sice kompletní a gramaticky korektní věty, ale její aktivní, a hlavně

pasivní slovní zásoba se prudce rozrostla hlavně díky pravidelné individuální intervenci, vynikající paměti a touze se dorozumět v českém prostředí. Chápala základní instrukce a adekvátně na ně reagovala. Posun nastal taktéž například v oblasti tvoření protikladů či určování počtu slabik a první hlásky ve slově.

Maria měla mít původně odklad povinné školní docházky, ale její rodina se nečekaně musela na jaře vrátit zpátky do své rodné země.

Tabulka č. 12: Diagnostika jazykových kompetencí – Maria – březen 2020

Jméno dítěte: Maria	Věk: 6 let
Mateřský jazyk: španělština	Datum testování: 9. – 13. března 2020

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none"> • zvířata • jídlo • oblečení • dopravní prostředky • barvy • tvary • tělesné schéma • číselná řada 1-20 	2 3 2 3 2 3 2 2	
2. Ukáže obrázek věci podle použití	3	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	3	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	3	
5. Sestaví dějovou posloupnost	3	
6. Chápe jednoduché hádanky	4	
7. Definuje význam pojmů	3	
8. Tvoří nadřazené pojmy	3	
9. Tvoří antonyma	2	

10. Tvoří slova synonyma	3	
11. Tvoří homonyma	4	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	3	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	2	
14. Tvoří zdobněliny	4	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	2	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	3	
2. Mluví gramaticky správně	3	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	4	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	4	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	3	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	3	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	3	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	1	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ~~ANO~~ x NE

Poznámka:

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	4	
2. Sluchová pozornost	3	
3. Zopakuje větu	2	
4. Určí počet slabik ve slově	1	
5. Určí první hlásku ve slově	3	
6. Určí poslední hlásku ve slově	4	
7. Vyhledá vhodné rýmy	3	

4.4.7 Případová studie žáka s odlišným mateřským jazykem č. 7 - Richard

Richard se narodil na Slovensku, do České republiky se spolu se svými rodiči přestěhoval před třemi lety. Richard stejně jako oba jeho rodiče a mladší sestra hovoří převážně slovensky, ale dochází často k míšení českého a slovenského jazyka.

Richard je poměrně náladový, někdy dokonce odmítá úplně spolupracovat a má záchvaty vzteku. Zaostává nejen v řečových dovednostech, ale dokonce i ve zrakové a sluchové pozornosti, předmatematických dovednostech, oslabena je i úroveň grafomotorického projevu. Měl sestavený Plán pedagogické podpory a byl mu navrhován odklad povinné školní docházky.

Průběh první diagnostiky

K první diagnostice úrovně jazykových kompetencí u Richarda došlo rovněž v září 2019 (viz tabulka č. 13).

První diagnostika odhalila rozsáhlejší problémy, stejně jako u většiny ostatních sledovaných dětí, obzvláště v oblasti samostatného popisu a uspořádání dějové sekvence, definování významu pojmů, tvoření slov souzvučných, deminutiv, užití výrazů souvisejících s orientací v čase a prostoru a ve sluchové percepci.

V morfologicko-syntaktické a pragmatické rovině se komplikace objevily spíše sporadicky, ve většině případů tyto nedostatky vyplývaly z míšení českého a slovenského jazyka.

V případě roviny foneticko-fonologické byl patrný silný vliv slovenštiny, ale projev tím neztrácel na srozumitelnosti.

Tabulka č. 13: Diagnostika jazykových kompetencí – Richard – září 2019

Jméno dítěte: Richard	Věk: 5 ½ roku
Mateřský jazyk: slovenština	Datum testování: 16. – 20. září 2019

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none"> • zvířata • jídlo • oblečení • dopravní prostředky • barvy • tvary • tělesné schéma • číselná řada 1-20 	1 2 2 2 1 3 2 2	míšení slovenštiny a češtiny
2. Ukáže obrázek věci podle použití	1	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	3	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	3	
5. Sestaví dějovou posloupnost	3	
6. Chápe jednoduché hádanky	2	
7. Definuje význam pojmů	3	
8. Tvoří nadřazené pojmy	2	
9. Tvoří antonyma	2	
10. Tvoří slova synonyma	3	

11. Tvoří homonyma	4	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	2	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	1	
14. Tvoří zdobněliny	3	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	3	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	2	
2. Mluví gramaticky správně	2	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	2	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	2	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	2	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	2	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	2	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	2	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x ~~NE~~

Poznámka: patrný vliv slovenštiny, několik problematických hlásek

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciace	4	
2. Sluchová pozornost	3	
3. Zopakuje větu	2	
4. Určí počet slabik ve slově	3	
5. Určí první hlásku ve slově	4	
6. Určí poslední hlásku ve slově	4	
7. Vyhledá vhodné rýmy	4	

Zaměření intervence

Intervence se u Richarda podobně jako u ostatních dětí zaměřovala hlavně na rozvoj samostatného jazykového projevu, interpretaci pohádek a příběhů, vyličení situace, charakteristiku předmětů, orientaci na ploše, vytváření antonym, synonym, homonym a zdrobnělin. Stejně tak byl kladen důraz na formování gramaticky správných vět i posilování sluchové percepce.

Průběh kontrolní diagnostiky a doporučení dalšího postupu

Po druhé diagnostice z března 2020 (viz tabulka č. 14) zůstává i nadále problematické vytváření homonym, vyhledávání vhodných rýmů, určování poslední hlásky a sluchová diferenciace. Bylo by vhodné i nadále prohlubovat slovní zásobu a tvorbu gramaticky správné věty. Rodiče Richarda se však nakonec rozhodli pro návrat na Slovensko, kde Richard od září nastoupí do školy.

Tabulka č. 14: Diagnostika jazykových kompetencí – Richard – březen 2020

Jméno dítěte: Richard	Věk: 6 let
Mateřský jazyk: slovenština	Datum testování: 9. – 13. března 2020

1. Lexikálně-sémantická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Pojmenuje běžné věci z tematických okruhů: <ul style="list-style-type: none"> • zvířata • jídlo • oblečení • dopravní prostředky • barvy • tvary • tělesné schéma • číselná řada 1-20 	1 1 1 1 1 1 1 1	
2. Ukáže obrázek věci podle použití	1	
3. Spontánně vypráví podle obrázku	2	
4. Převypráví děj pohádky pomocí obrázků	2	
5. Sestaví dějovou posloupnost	2	
6. Chápe jednoduché hádanky	2	
7. Definuje význam pojmů	2	
8. Tvoří nadřazené pojmy	2	
9. Tvoří antonyma	2	
10. Tvoří slova synonyma	2	
11. Tvoří homonyma	3	
12. Posoudí pravdivost tvrzení	2	
13. Chápe a realizuje jednoduché pokyny	1	
14. Tvoří zdrobněliny	2	
15. Rozumí pojmům časoprostorové orientace	2	

2. Morfologicko-syntaktická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Mluví ve větách, užívá všechny slovní druhy	1	
2. Mluví gramaticky správně	2	
3. Tvoří jednotné a množné číslo	2	
4. Poznává nesprávně utvořenou větu	1	
5. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	2	

3. Pragmatická rovina

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Je schopno vést dialog, slovně reaguje, ptá se	1	
2. Umí pozdravit, reaguje na pozdrav	1	
3. Smysluplně vyjádří myšlenku	1	
4. Řekne svoje jméno a příjmení, adresu, záliby, jména rodičů a sourozenců	1	

4. Foneticko-fonologická rovina

Vyslovuje správně a zřetelně – ANO x NE

Poznámka: patrný vliv slovenštiny, několik problematických hlásek

5. Sluchová percepce

Dovednost	Hodnocení dle stupnice	Poznámky
1. Sluchová diferenciacie	3	
2. Sluchová pozornost	1	
3. Zopakuje větu	1	
4. Určí počet slabik ve slově	1	

5. Určí první hlásku ve slově	1	
6. Určí poslední hlásku ve slově	3	
7. Vyhledá vhodné rýmy	3	

4.5 Výsledky šetření

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat úroveň jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem.

Díličními cíli pak bylo identifikovat komunikační obtíže v jednotlivých jazykových rovinách, najít vhodné metody a postupy pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem a zhodnotit přínos pravidelné intervence pro děti s odlišným mateřským jazykem.

Výzkumné šetření probíhalo v jedné konkrétní mateřské škole, mělo kvalitativní charakter a za hlavní výzkumnou strategii byly zvoleny případové studie sedmi dětí s odlišným mateřským jazykem. Data pro případové studie byla sbírána na základě přímé práce s dětmi, jejich pozorováním, opakovaným orientačním zhodnocením úrovně jejich jazykových kompetencí, analýzou dostupných dokumentů a konzultací s pedagogickými pracovníky daného předškolního zařízení.

Pro účely zhodnocení úrovně jazykových kompetencí u dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem v běžné mateřské škole byl sestaven diagnostický materiál, který vycházel z publikací od autorek Bednářové a Šmardové (2015) a Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015).

Cíle diplomové práce byly realizovány prostřednictvím následujících výzkumných otázek:

1. Jak probíhá adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí běžné mateřské školy?

Dítě s odlišným mateřským jazykem stejně jako kterékoliv jiné dítě potřebuje ke své úspěšné adaptaci do běžné mateřské školy individuální a citlivý přístup, pomoc ze strany učitelů, ale také svých vrstevníků. Zásadní roli při integraci těchto dětí tedy hraje osobnost pedagoga, který by se měl snažit pro dítě vytvářet podnětné prostředí, motivovat ho

k zapojování do řízené činnosti, ale také ke komunikaci a hře se svými spolužáky. V případě dětí s odlišným mateřským jazykem má ale kromě toho zcela zásadní význam i pravidelná a systematická jazyková podpora.

Jak bylo již uvedeno v teoretické části, jazyková podpora může být podle Linhartové a Loudové Stralczynské (2015) realizována jako součást každodenních činností, při individuální práci s dítětem v rámci jeho docházky do mateřské školy či v kurzu češtiny pro děti s odlišným mateřským jazykem. Důležité je také to, aby byl pedagog těmto dětem ideálním mluvním vzorem, musí tedy zpočátku přizpůsobit svůj mluvený projev tak, aby byl pro dané děti co nejsrozumitelnější a nejjednodušší.

V rámci této konkrétní mateřské školy se vzájemně doplňují všechny tři zmíněné způsoby jazykové podpory, což přináší viditelné výsledky nejen v oblasti prohlubování jazykových dovedností, ale také v osobnostním rozvoji a celkové připravenosti na vstup do běžné základní školy.

2. Je úroveň jazykových kompetencí předškoláků s odlišným mateřským jazykem odpovídající jejich věku?

Výsledky prvního testování ukázaly, že úroveň jazykových kompetencí většiny zúčastněných dětí neodpovídá jazykovým dovednostem dětí vyrůstajících od narození v ryze českém prostředí. Aby však mohly být výsledky tohoto testování zobecněny, musel by být výzkumný vzorek výrazně početnější a výzkumné šetření realizované nejen na dětech s odlišným mateřským jazykem, ale také na dětech žijících v monolingvním prostředí. Podmínky a prostředí, ve kterém tyto sledované děti vyrůstají jsou odlišné. Na úroveň jazykových kompetencí má ale také vliv první jazyk dětí a další faktory, jako jsou výchova a rodinné poměry nebo osobnost dítěte.

I mezi samotnými testovanými dětmi byly zřetelné rozdíly, a to na úrovni všech zjišťovaných jazykových rovinách.

Obtíže v rovině lexikálně-sémantické se do určité míry projevíly u všech sledovaných dětí, nejvíce však u Marie, které působily problémy prakticky všechny položky, nejméně pak u Daniela, který naopak měl všechny výsledky až na drobné nedostatky vynikající. V oblasti pojmenovávání běžných věcí podle obrázků reagoval kromě Daniela

bezchybně také Alex. Maria dokázala označit ze zvířat pouze psa a myš, z barev modrou a zelenou, zbylé ilustrace pojmenovat nedokázala. Pro zbývajících čtyři děti (Amélii, Dianu, Katarinu a Richarda) bylo značně komplikované označování dopravních prostředků a geometrických tvarů, Katarina s Amélií chybovaly také v orientaci v číselné řadě a Amélie si stejně jako Maria nebyla jistá ani při orientaci ve vlastním tělesném schématu.

Poznávání věcí podle způsobu užití nedělalo zásadnější potíže nikomu, s výjimkou Marie.

Nejproblematictějšími oblastmi v rovině lexikálně sémantické byl samostatný a co nejpodrobnější popis obrázku, převyprávění přečtené pohádky, uspořádání hierarchie příběhu s pomocí ilustrací, vysvětlování významu pojmů, hledání slov souzvučných a produkování zdobnělin. V těchto šesti položkách citelně chybovalo šest ze sedmi dětí. U Daniela se objevily jen zanedbatelné nepřesnosti v první pěti jmenovaných položkách, ale stejně jako pro ostatní děti i pro něj bylo obtížné vytvářet deminutiva. S tvořením slov s podobným nebo opačným významem měly větší potíže čtyři děti, jmenovitě Amélie, Diana, Katarina a Maria. Hledání synonym se příliš nedařilo ani Richardovi.

Při posuzování pravdivosti tvrzení a realizaci jednoduchých pokynů zaostávala pouze Maria, u ostatních dětí se jednalo spíše o drobná zaváhání.

Orientace v časoprostorových vztazích a užití předložkových vazeb pak bylo výrazně narušeno u pěti ze sedmi testovaných dětí, a to u Amélie, Diany, Katariny, Marie a Richarda. U Alexe a Daniela šlo pouze o méně závažné nedostatky.

V rámci prvního hodnocení roviny morfologicko-syntaktické bylo zjištěno, že vyjma Daniela a částečně i Richarda mají všechny děti v přirozené konverzaci komplikace při formování obsáhlejší a gramaticky korektní věty a aktivním uplatnění všech slovních druhů. V případě Diany a Marie bylo téměř nereálné posoudit první dva testové body, protože ani jedna z nich nedokázala odpovídat víceslovně, Dianu pravděpodobně limitoval ostych a Marii zase prakticky nulová znalost českého jazyka. Katarina a Amélie sice dokázaly hovořit ve složitějších větách i souvětích, ale docházelo u nich k výraznému míšení jazykových kódů češtiny a jejich mateřských jazyků, což mělo silné negativní dopady kupříkladu na flexi slov, vytváření plurálu a volbu předložkových vazeb. O trochu lépe si

vedl Alex, který sice sám od sebe odpovídal spíše jednoslovně, potřeboval dopomáhat kladením otázek a přesvědčováním o rozvinutí své výpovědi, pak ale jeho věty nevykazovaly zásadní gramatické nedostatky. Poznávání nesprávně utvořených vět a začleňování slov do příběhu v odpovídajícím tvaru pak činilo v porovnání s ostatními dětmi největší obtíže Amélii, Dianě a Marii.

Při posuzování roviny pragmatické dosáhl nejlepších výsledků opět Daniel, který se dokázal představit celým jménem, vyprávět o své rodině i zálibách, byl schopen vést smysluplný dialog, ptát se, reagovat na dotazy a adekvátně vyjadřovat své myšlenky. Všechny ostatní děti za ním podstatně zaostávaly. Jediná Diana úplně odmítala pozdravit a účastnit se konverzace. Naopak u Marie byla vidět obrovská snaha jakýmkoliv způsobem se do dialogu zapojit a vyprávět o sobě, a to míšením španělštiny, angličtiny, několika málo českými výrazy a výraznou gestikulací.

Foneticko-fonologické rovině v rámci tohoto šetření byl věnován minimální prostor, byla pouze orientačně zhodnocena artikulační obratnost a výslovnost v rámci spontánní promluvy. Horší srozumitelnost jazykového projevu byla patrná pouze u Katariny, která je v pravidelné péči klinického logopeda z důvodu orofaciální myofunkční poruchy. U Diany a Marie nebylo možné českou výslovnost pro nedostatek souvislejších výpovědí zhodnotit. U zbývajících čtyř dětí byla narušena artikulace minimálně, nejčastěji v případě hlásek R a Ř.

V oblasti sluchové percepce byly patrné nedostatky u všech testovaných dětí, které se projevíly především při rozlišování zvukově podobných slov bez vizuálního podnětu a určování poslední hlásky ve slově. S výjimkou Daniela se u všech dalších dětí vyskytly obtíže i při určování první hlásky ve slově a doplňování vhodných rýmů. Reagovat v předčítaném textu na konkrétní slovo v různých modifikacích tlesknutím a určovat počty slabik ve slově zvládaly pouze tři děti, a to Alex, Daniel a Diana. Bezchybné a doslovné zopakování vyřčených vět se nedařilo zejména třem dětem, jmenovitě Amélii, Dianě a Marii.

3. Jsou tyto děti dostatečně zralé pro zahájení povinné školní docházky?

Na základě výsledků kontrolní diagnostiky úrovně jazykových kompetencí byl zaznamenán viditelný posun v oblasti spontánního mluveného projevu i prohloubení slovní zásoby u všech sledovaných dětí.

Místy u některých dětí (Amélie, Diana, Katarina a Richard) stále dochází k lehkému míšení jazykových kódů, především při ohýbání slov, tvoření jednotného a množného čísla, zdrobnělin nebo využití předložkových vazeb, ale srozumitelnost jejich výpovědí tím nebývá zásadně narušena.

K výraznému posílení komunikačního sebevědomí došlo především u Alexe a Diany. Oba mají jisté předpoklady pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Stále však u nich přetrvávají obrovské problémy překonat ostych před ostatními dětmi a více se projevovat, což by mohlo být značně omezující pro jejich další vzdělávání. Přestože se jedná o nesmírně chytré, šikovné a pracovité děti, je i nadále nutné posilovat jejich sebedůvěru a přirozený jazykový projev.

Danielova úroveň jazykových kompetencí je ve všech rovinách prakticky srovnatelná s dětmi žijícími od narození v čistě českém prostředí, má širokou aktivní i pasivní slovní zásobu, až na drobné gramatické nepřesnosti dokáže samostatně vyprávět a popisovat obrázky, předměty i situace v celých větách, dokonce i jednoduchých souvětích, s využitím všech slovních druhů. Lze téměř s jistotou říci, že Daniel zvládne nároky běžné základní školy bez výraznějších obtíží.

Pokrok je vidět u většiny dětí též v oblasti sluchové diferenciaci a pozornosti, v rámci analýzy a syntézy slov i vyhledávání vhodných rýmů.

Pouze u Amélie zůstávají závažné potíže v oblasti sluchového vnímání. Amélie dokáže již posoudit počet slabik ve slově či doplnit vhodné rýmy, ale určování první a poslední hlásky, fonemické rozlišování i sluchová pozornost jsou stále problematické. Amélii byl navrhován odklad povinné školní docházky, s tím však rodiče striktně nesouhlasili. Pro zvládnutí nároků běžné základní školy je žádoucí pokračovat ve stávajících činnostech, zejména v posilování úrovně pasivní i aktivní slovní zásoby, přirozeného jazykového projevu a sluchové diferenciaci.

Odklad povinné školní docházky byl navrhován třídními učitelkami i v případě Richarda, a to především z důvodu sociální nevyzrálosti. V rámci jazykových dovedností Richardovi stále činí potíže vytváření homonym, vyhledávání vhodných rýmů, určování poslední hlásky a sluchová diferenciacie. Bylo by vhodné dále prohlubovat tvorbu gramaticky správné věty i úroveň jeho slovní zásoby v českém jazyce. Richard ale nakonec od září nastoupí do základní školy na Slovensku.

Také v případě Katariny se prostřednictvím individuální jazykové intervence povedlo výrazně zlepšit úroveň sluchové percepce, spontánního vyprávění, sestavování dějové posloupnosti i tvoření zdrobnělin, nadřazených pojmů, protikladů i slov podobného významu. Katarina je podobně jako Diana a Alex velmi stydlivá a nerada se projevuje v rámci většího kolektivu dětí. Šestý rok však dovrší až v září, proto do školy nastoupí až za rok a je možné ji i nadále jazykově i osobnostně rozvíjet.

Jazyková podpora měla svůj opodstatněný význam i v případě Marie, která se díky individuální jazykové péči naučila vyjadřovat svoje základní potřeby, pojmenovávat běžné věci ve svém okolí, zvířata, jídlo, oblečení, barvy a tvary, ale také se orientovat ve vlastním tělesném schématu a v číselné řadě. Lehčí pokrok nastal i v oblasti neřízené konverzace, vyprávění pomocí obrázků či interpretování pohádky. Maria sice neprodukovala kompletní a gramaticky přesné věty, ale úroveň její aktivní, a hlavně pasivní slovní zásoby se prudce rozrostla. Dokázala adekvátně reagovat na jednodušší pokyny. Posun nastal taktéž například v oblasti tvoření protikladů či určování počtu slabik a první hlásky ve slově. Mariiny jazykové znalosti však byly na velmi nízké úrovni, měla mít původně odklad povinné školní docházky, ale její rodina se vrátila zpátky do Venezuely.

4. Jakými metodami a postupy je možné podporovat jejich školní zralost a rozvoj jednotlivých jazykových rovin?

Individuální jazyková podpora se zaměřovala především na rozšiřování úrovně aktivní a pasivní slovní zásoby a upevňování gramatických pravidel. Slovní zásoba byla obohacována o hledání vhodných synonym, antonym a homonym, vytváření zdrobnělin, doplňování rýmů, znalost přirovnání, přísloví a primitivních hádanek. Výuka se také soustředila na analýzu a syntézu slov, určování počtu slabik a pozic hlásek ve slově.

Při přípravě jednotlivých tematických bloků se osvědčily především publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku* od Bednářové a Šmardové (2015), knihy *Mluv se mnou* a *Není hláska jako hláska* od Slezákové (2014 a 2017), *Povídám, povídám pohádku* od Mlčochové (2016), *Žvanda a Melivo – cvičení na rozvoj slovní zásoby* od Staré a Starého (2018), série pracovních sešitů *Od zápisu do lavice* od Vlkové (2018, 2019 a 2020) a online přístupný pracovní sešit *Nečtu, nepíšu, učím se česky* od Lacinové (2018).

V rámci výuky se jevilo jako účinné kombinovat pracovní listy s hravými formami poznávání českého jazyka. Do výuky byly zařazeny také výtvarné, pohybové a hudební aktivity, recitace básniček a vyprávění příběhů. Pozornost byla věnována rovněž rozvoji hrubé a jemné motoriky, zejména pak grafomotoriky a vizuomotoriky, stejně tak i zrakové a sluchové percepce, orientaci v časoprostorových vztazích i předmatematickým dovednostem.

Každé z dětí mělo svůj vlastní sešit, do kterého si vkládalo své pracovní listy, obrázky a za odměnu získané samolepky.

Veškeré metody, postupy a didaktické pomůcky, které byly v rámci výuky českého jazyka využity, byly voleny komplexně s ohledem na individuální specifika každého dítěte a cíle intervence.

5. Přináší individuální intervence zaměřená na rozvoj českého jazyka u dětí-cizinců v rámci běžné mateřské školy pozitivní výsledky?

Z výsledků kontrolní diagnostiky úrovně jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem jasně vyplývá, že individuální intervence zaměřená na podporu a rozvoj českého jazyka má svůj opodstatněný význam. Došlo k výraznému prohloubení jazykových znalostí u všech sledovaných dětí.

V předškolních zařízeních se setkávají děti s odlišným mateřským jazykem z různých sociokulturních zázemí, které tvoří různorodé skupiny, a není v silách třídních učitelů, aby jim plně přizpůsobovali veškeré řízené aktivity a intenzivně se jim každému zvlášť věnovali, proto je účelné s nimi pracovat v rámci individuální intervence.

Kurz českého jazyka probíhá v této mateřské škole díky dotacím MŠMT již druhým rokem a přináší jednoznačně pozitivní výsledky. Je patrné, že prostřednictvím cílené

jazykové podpory je možné děti s odlišným mateřským jazykem plnohodnotně připravit na zahájení povinné školní docházky.

Hlavní i vedlejší cíle této práce byly naplněny. Výsledky všech zjištění však nelze generalizovat, a to nejen kvůli nižšímu počtu sledovaných dětí, ale především také proto, že podmínky a prostředí, ve kterém tyto sledované děti vyrůstají, jsou velmi odlišné, každé dítě je jedinečné a vyžaduje tedy individuální přístup.

Doporučení pro pedagogickou praxi vyplývající z výzkumného šetření

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že u dětí s odlišným mateřským jazykem má svůj nezastupitelný význam pravidelná a systematická jazyková výchova.

Každé dítě je individualita, a proto je nutné k rozvoji jednotlivých jazykových rovin přistupovat komplexně, adekvátně k jeho věku a vývojovému stupni a brát při tom ohled na jeho individuální specifika a respektovat výsledky pedagogické i komunikační diagnostiky.

Pro účely zjišťování úrovně jazykových kompetencí předškoláků s odlišným mateřským jazykem v běžné mateřské škole sestaven diagnostický materiál, který je aplikovatelný v praxi.

V příloze této práce je také možné najít řadu ukázek publikací, metodických listů a didaktických pomůcek využitelných k prohlubování úrovně jazykových kompetencí.

Do výuky lze zařadit také různé hry, výtvarné, pohybové a hudební aktivity, recitaci básniček či vyprávění a vymýšlení příběhů.

Kromě rozvoje jednotlivých jazykových rovin je vhodné věnovat pozornost i dalším oblastem, jako je například rozvoj sluchové a zrakové percepce, hrubé a jemné motoriky, orientace v časoprostorových vztazích či předmatematické dovednosti.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo analyzovat úroveň jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem, identifikovat jejich komunikační obtíže v jednotlivých jazykových rovinách, najít vhodné metody a postupy pro práci s nimi a zhodnotit přínos pravidelné individuální intervence.

Diplomová práce se skládá ze čtyř kapitol, a to tří teoretických a jedné praktické.

V teoretické části byly definovány základní terminologické pojmy týkající se problematiky dítěte s odlišným mateřským jazykem a představeny možnosti jazykové podpory a práce s těmito dětmi v prostředí běžné mateřské školy.

Samotné výzkumné šetření pak probíhalo v konkrétní mateřské škole, mělo kvalitativní charakter a za hlavní výzkumnou strategii byly zvoleny případové studie sedmi dětí s odlišným mateřským jazykem. Data pro případové studie byla získána na základě přímé práce s dětmi, jejich pozorováním, opakovaným orientačním zhodnocením úrovně jejich jazykových kompetencí, analýzou dostupných dokumentů a konzultací s pedagogickými pracovníky daného předškolního zařízení.

Pro účely zjišťování úrovně jazykových kompetencí předškoláků s odlišným mateřským jazykem v běžné mateřské škole byl sestaven diagnostický materiál, který je součástí příloh.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že se u všech sledovaných dětí s odlišným mateřským jazykem objevují komunikační obtíže ve všech jazykových rovinách. Výsledky kontrolní diagnostiky pak jasně ukazují, že individuální intervence zaměřená na podporu českého jazyka má svůj opodstatněný význam a že došlo k výraznému prohloubení jazykových znalostí u všech sledovaných dětí.

Na závěr lze konstatovat, že hlavní i vedlejší cíle diplomové práce byly naplněny. Diplomová práce poukazuje na komplikace, se kterými se můžeme setkat při osvojování druhého jazyka, a také nabízí konkrétní materiály a didaktické postupy, které je možné využít při rozvoji jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem.

Seznam použitých zdrojů

Použitá literatura:

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ I., VÍTKOVÁ M. et al. *Děti se speciálně vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. 273 s. ISBN 978-80-7315-237-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ Vlasta. *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. s. 217. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 152 s. ISBN 978-80-247-3853-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3007-0.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. 2. přepracované vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000, 407 s. ISBN 80-85866-57-9

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.

HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015. 128 s. ISBN 978-80-7290-849-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOCUROVÁ Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí): monografie*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.

KOCUROVÁ, Marie a kol., *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. 209 s. ISBN 80-7082-844-7.

- KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 136 s. ISBN 80-244-1511-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. vyd. Praha: Grada, 2014. 200 s. ISBN 978-80-247-4856-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 100 s. ISBN 80-247-1026-9.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Základy inkluze v pedagogice: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd., Praha: Portál 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK M. a VODÁKOVÁ A. *Velký sociologický slovník*. 1. svazek A-O. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1 (1. svazek)
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ P., RŮŽIČKA M. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 188 s. ISBN 978-80-244-5321-7.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 200 s. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006, 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 256 s. ISBN 978-80-7552-323-5.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠEBESTA, Karel a kol. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. 121 s. ISBN 978-80-7308-554-4.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje:

DOLEŽÍ, Linda. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince – předškolní věk*. Příručka pro lektorky a lektory. Praha: AUČCJ, 2015. 102 s. ISBN 978-80-260-7506-6. [online]. [citováno 28. 6. 2020]. Dostupné na WWW: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-predskolni-vek.pdf>

KARLÍK, P., NEKULA, M. a PLESKALOVÁ, J. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. [citováno 2. 7. 2020]. Dostupný na WWW: <https://www.czechency.org/>.

Kolektiv autorů META o. s., *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: META o. s., 2011. 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1 [online]. [citováno 1. 7. 2020]. Dostupné na WWW:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

LINHARTOVÁ, T., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. 1. vyd. Praha: META o.p.s., 2015 [online]. [citováno 27. 6. 2020]. Dostupné na WWW:

https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_deti_s_omj_v_ms_metodika.pdf

NIKOLAI, Tomáš. *Inkluzivní vzdělávání (program Varianty, společnost Člověk v tísni, o.p.s., 2008)*. [online]. [citováno 3. 7. 2020]. Dostupný na WWW:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 140 s. ISBN 978-80-244-4691-2. [online]. [citováno 24. 6. 2020] Dostupné na WWW: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-zp-nks/metodika-zp-nks.pdf>

Český statistický úřad. *Cizinci v České republice*. Praha, 2019. [online]. [citováno 10. 7. 2020] Dostupné na WWW:

<https://www.czso.cz/documents/10180/91605941/29002719.pdf/74e31838-8cfa-4e93-9aed-4771e13683a8?version=1.0>

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. s. 98. ISBN 80-211-0372-8. [online]. [citováno 10. 7. 2020] Dostupné na WWW: <https://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2018. s. 50 [online]. [citováno 3. 7. 2020] Dostupné na WWW:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Zákon č. 561/ 2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [citováno 24. 6. 2020]. Dostupné na WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 273/2001 Sb., *o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů*. [online]. [citováno 9. 7. 2020]. Dostupné na WWW:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. [citováno 11. 7. 2020]. Dostupné na WWW:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Seznam použitých příloh

Příloha č. 1: Diagnostika jazykových kompetencí předškoláků s odlišným mateřským jazykem – test

Příloha č. 2: Testový materiál

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Příloha č. 4: Fotografie – ukázky pracovních listů

Příloha č. 5: Fotografie – ukázky publikací pro výuku

Příloha č. 6: Fotografie – ukázky pomůcek a her

Příloha č. 7: Seznam doporučených webových stránek pro přípravu výuky

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Diagnostika jazykových kompetencí – Alex – září 2019

Tabulka č. 2: Diagnostika jazykových kompetencí – Alex – březen 2020

Tabulka č. 3: Diagnostika jazykových kompetencí – Amélie – září 2019

Tabulka č. 4: Diagnostika jazykových kompetencí – Amélie – březen 2020

Tabulka č. 5: Diagnostika jazykových kompetencí – Daniel – září 2019

Tabulka č. 6: Diagnostika jazykových kompetencí – Daniel – březen 2020

Tabulka č. 7: Diagnostika jazykových kompetencí – Diana – září 2019

Tabulka č. 8: Diagnostika jazykových kompetencí – Diana – březen 2020

Tabulka č. 9: Diagnostika jazykových kompetencí – Katarina – září 2019

Tabulka č. 10: Diagnostika jazykových kompetencí – Katarina – březen 2020

Tabulka č. 11: Diagnostika jazykových kompetencí – Maria – září 2019

Tabulka č. 12: Diagnostika jazykových kompetencí – Maria – březen 2020

Tabulka č. 13: Diagnostika jazykových kompetencí – Richard – září 2019

Tabulka č. 14: Diagnostika jazykových kompetencí – Richard – březen 2020